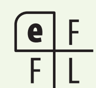
Narrativas, Autobiografías y Educación

Andrea Alliaud
y Daniel H. Suárez (coords.)

3 / El saber de la experiencia

Narrativa, investigación y formación docente







EL SABER DE LA EXPERIENCIA

NARRATIVA, INVESTIGACIÓN Y FORMACIÓN DOCENTE

Andrea Alliaud
y Daniel H. Suárez (coords.)

El saber de la experiencia

Narrativa, investigación y formación docente







Editor Responsable: Emir Sader - Secretario Ejecutivo de CLACSO
Coordinador Académico: Pablo Gentili - Secretario Ejecutivo Adjunto de CLACSO
Responsable Editorial: Lucas Sablich
Director de Arte: Marcelo Giardino

Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales - Conselho Latino-americano de Ciências Sociais
Av. Callao 875, piso 5º - C1023AAB - Ciudad de Buenos Aires, Argentina
Tel [54 11] 4811 6588 - Fax [54 11] 4812 8459
e-mail: clacso@clacso.edu.ar - web: www.clacso.org

CLACSO cuenta con el apoyo de la Agencia Sueca de Desarrollo Internacional (ASDI) 

El saber de la experiencia : narrativa, investigación y formación docente / coordinado por Andrea Alliaud y Daniel Hugo Suárez. - 1a ed. - Buenos Aires : Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras Universidad de Buenos Aires; Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales - CLACSO, 2011.
250 p. ; 20x14 cm. - (Narrativas, autobiografía y educación; 3)

ISBN 978-987-1785-09-4

1. Formación Docente. I. Alliaud, Andrea, coord. II. Suárez, Daniel Hugo, coord.
CDD 371.1

Fecha de catalogación: 23/02/2011

ISBN: 978-987-1785-09-4
Corrección: Liliana Cometta
Diseño Gráfico: Karina Hidalgo
Diagramación: Martín Glas





Subsecretaría de Publicaciones
Puan 480 - Ciudad Autónoma de Buenos Aires - República Argentina
Tel.: 4432-0606, interno 167 - editor@filo.uba.ar

Breve presentación de la colección

¿De qué manera las trayectorias de vida contemporánea, caracterizadas por la pluralidad de las experiencias educativas, sociales y profesionales, se singularizan en las historias individuales? ¿Cuáles son los sentidos, comprensiones e interpretaciones que producen y ponen a jugar a los individuos y grupos sociales cuando viven esas experiencias y las recrean mediante relatos e historias autobiográficos? La investigación narrativa y (auto)biográfica analiza las formas y los procesos a través de los cuales los agentes sociales elaboran e incorporan biográficamente los acontecimientos y las experiencias de aprendizaje a lo largo de la vida. Las fuentes (auto)biográficas y narrativas, constituidas por historias de vida, relatos orales, fotos, diarios, autobiografías, biografías, cartas, memorias, testimonios, entrevistas, relatos de experiencia, escrituras escolares, videograbaciones se configuran como objeto de indagación transversal en las ciencias sociales y humanas, y amplían las vías y los recursos metodológicos para el conocimiento de las experiencias vitales de los sujetos. En educación y pedagogía, la investigación narrativa y (auto)biográfica produce conocimientos sobre los sujetos en formación, sus relaciones con los territorios y tiempos del aprendizaje y sus modos de ser, hacer y biografiar resistencias y pertenencias.

En los últimos veinte años, la investigación narrativa y (auto)biográfica ha venido ocupando un lugar cada vez más relevante y productivo en el campo de las ciencias sociales y humanas de todo el mundo. Tanto en Europa como en Estados Unidos se han multiplicado las colecciones de libros, revistas y publicaciones especializadas que dan cuenta de sus avances y resultados. Específicamente, en el campo educativo y pedagógico de la Argentina y América Latina, los desarrollos de la

investigación narrativa y (auto)biográfica han propiciado modalidades de producción de conocimientos que combinan la investigación cualitativa y colaborativa del mundo escolar, la formación y el desarrollo profesional de los educadores que coparticipan en los procesos indagativos de sus prácticas pedagógicas y la elaboración de propuestas de intervención educativa informadas en el conocimiento (co)producido y en las capacidades profesionales y pedagógicas fortalecidas. Una parte importante de esa producción original se corresponde con la expansión y consolidación de estas modalidades de investigación educativa y pedagógica en la comunidad académica y universitaria brasileña. La reciente creación de la Associação Brasileira de Pesquisa (Auto)Biográfica (ABPA), en septiembre de 2008, y la cada vez más influyente y actualizada Colección "Pesquisa (Auto)biográfica-Educação", com siete libros de autor y compilaciones publicados sobre el tema, son tan solo dos ejemplos del crecimiento y la difusión sostenidos de estos enfoques y estrategias teórico-metodológicos para la producción de conocimientos educativos y pedagógicos en Brasil.

A pesar de su creciente influencia y difusión en el campo educativo y pedagógico hispanohablante de América Latina (sobre todo en la Argentina, Chile, Colombia y México), la investigación narrativa y (auto)biográfica no ha logrado consolidarse a través de propuestas editoriales académicas y especializadas que, por un lado, propicien la traducción al español de los avances de estas líneas de investigación en el mundo y, por otro lado, promuevan la publicación, el intercambio y el debate académicos necesarios entre los diferentes investigadores y grupos de investigación que vienen llevando a cabo proyectos de estos tipos en los distintos países, universidades y centros académicos de la región. Si bien se publican cada vez más artículos de investigadores narrativos y (auto)biográficos

latinoamericanos e hispanohablantes en las revistas educativas indexadas de la comunidad académica internacional, la ausencia de publicaciones especializadas y monográficas sobre estas temáticas viene constituyendo un obstáculo para la actualización y la socialización del conocimiento vinculados con estas modalidades de investigación; para la definición, la difusión y la discusión de nuevos problemas teórico-metodológicos; y para la proyección de las posibilidades regionales para la generación de conocimientos con arreglo a estas modalidades de investigación-formación-acción.

La **Colección "Narrativas, Autobiografías y Educación"** pretende colaborar en ese sentido. En tanto serie de libros de autor y compilaciones de artículos de distintos investigadores del país, America Latina, Estados Unidos, Canadá y Europa, tiene como propósito generar y promover un espacio de intercambio académico innovador y altamente especializado entre los diversos grupos de investigación educativa del país y de América Latina que vienen llevando a cabo proyectos y líneas de indagación desde una perspectiva narrativa y (auto) biográfica. Sus objetivos específicos se orientan, precisamente, a difundir, publicar y poner en circulación resultados de investigaciones, estados del arte, indagaciones, ensayos y discusiones teóricas y metodológicas, con el fin de promover el despliegue de la investigación narrativa y (auto)biográfica como comunidad de prácticas y discursos académicos; propiciar comunicaciones, análisis y debates entre sus miembros, y estimular el desarrollo del enfoque narrativo y (auto)biográfico en los diferentes trayectos formativos de los estudios del posgrado universitario.

Concebida desde una perspectiva intercultural, la Colección acogerá textos bajo la forma de relatos, ensayos, trabajos de investigación que confirmen la diversidad geográfica, histórica,

teórica de situaciones, de abordajes y de puntos de vista. De esta manera, esperamos que oficie de plataforma editorial para que distintos grupos de investigación narrativa y (auto)biográfica en educación del país, de América Latina y de Europa intercambien experiencias, resultados y problemas de sus proyectos y enfoques de indagación.

Daniel H. Suárez
Director de la Colección

Presentación

¿Qué hace y qué sabe un maestro para enseñar?, ¿cuáles son y cómo se construyen los saberes pedagógicos que ponen en juego los docentes cuando llevan adelante sus prácticas de enseñanza y reflexionan sobre ellas?, ¿cuál es el estatuto y cuáles las características más peculiares de ese saber de la experiencia?, ¿cuáles y cómo son las experiencias formativas que, a lo largo de su trayectoria profesional, han contribuido a configurar ese cúmulo de saberes y esos rasgos de identidad profesional?

Los distintos escritos reunidos en este libro intentan aproximar respuestas a estas preguntas. Si bien constituyen producciones de autoría individual, los mismos representan el producto de un trabajo de investigación colectivo, realizado en el marco de dos Programas de investigación sucesivos[1]. Amplían este marco los capítulos de apertura y cierre, cuya inclusión se produjo a partir de la intervención del equipo en el Simposio "Narrativas, experiencias pedagógicas y formación docente", que tuvo lugar en el "I Congreso Metropolitano de Formación Docente" desarrollado en la Facultad de Filosofía

1. Se trata de los Proyectos: "El saber de la experiencia: experiencias pedagógicas y subjetividad en la trayectoria profesional de los docentes" (UBACYT 2004-2007) y "Pedagogos, docentes y relatos de experiencia. Saberes pedagógicos y experiencias formativas durante la trayectoria profesional" (UBACYT 2008-2010), dirigidos por Andrea Alliaud y Daniel H. Suárez.

y Letras de la Universidad de Buenos Aires, en noviembre de 2008. El capítulo de apertura incorpora los aportes de nuestro colega **José Antonio Contreras Domingo**, presente en el Simposio y conferencista del evento, con quien venimos intercambiando producciones e ideas en torno a la narrativa como línea de investigación e intervención en la formación de los docentes. Por su parte, el artículo de cierre incluye un conjunto de preguntas surgidas de la lectura de los distintos capítulos del libro y del intercambio que tuvo lugar en el Simposio en el que, además de los integrantes del equipo de investigación, compartieron sus experiencias docentes narradores y escritores.

Enseñanzas, saberes, experiencia, trayectorias, narración y formación son palabras que se reiteran a lo largo de esta obra, asumiendo connotaciones particulares en cada uno de sus capítulos. Tal repetición obedece a una preocupación común que, como investigadores educativos, nos ha reunido en torno a la indagación de la práctica docente con vistas a aportar insumos para los procesos de formación profesional.

No deberíamos empezar por preguntar cómo hacer un mejor uso del conocimiento científico, planteaba Schön en aquel conocido trabajo de 1992[2], sino qué podemos aprender a partir de un detenido examen de la práctica. Como se ve, nuestra preocupación no es nueva; son varios los trabajos que, desde distintas perspectivas y enfoques, han resaltado la importancia de la dimensión práctica del trabajo de enseñar en las instancias formativas[3]. Quizás, lo peculiar de nuestra

2. Ver: Schön, D. (1992). *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Barcelona, Paidós.

3. Entre ellos podemos mencionar desde los que venimos realizando como equipo de investigación hasta clásicos como Schön (*op. cit.*); Perrenoud, P. (1994). "Saberes de referencia, saberes prácticos en la formación de los enseñantes: una posición discutible". Facultad de Psicología y Ciencias de la Educación. Universidad de Ginebra. Disponible en: http://www.google.com.ar/search?hl=es&q=perrenoud+1994+saberes+de+referencia&btnG=Buscar&

mirada resida en que la indagación de la práctica de enseñar fue contemplada en los proyectos mencionados, considerando no solo el "hacer", sino más bien el saber contenido o producido en el hacer o quehacer docente.

Consideramos que en la enseñanza y en los procesos de transmisión cultural, los docentes producen y recrean saberes que les permiten tomar decisiones y actuar en las variadas situaciones que enfrentan en el mundo escolar. Estos saberes producidos a lo largo de la trayectoria profesional, obtienen escaso reconocimiento[4] y, en general, no suelen ser tenidos en cuenta en las instancias formales de preparación profesional docente, a pesar de resultar efectivos en el ejercicio del oficio de enseñar. Recuperar esos saberes "prácticos", "experienciales", para estudiarlos, para reconstruirlos, para ponerlos en tensión e interpretarlos desde la teoría educativa pública, fue la apuesta de los proyectos de investigación que venimos desarrollando y que dieron lugar a la producción de esta obra. Específicamente, nos interesó indagar sobre los modos en que se construye y se recrea ese saber producido a partir de las experiencias prácticas que viven (o vivieron) quienes enseñan (o enseñaron) en diversas situaciones y contextos escolares. Abordar ese saber, reconstruirlo y también documentarlo, conceptualizarlo con la finalidad de hacerlo públicamente disponible y "utilizable" como dispositivo para la formación inicial y permanente de los docentes, constituyeron los ejes centrales por los que han transitado nuestras preocupaciones de conocimiento y nuestro trabajo de investigación.

meta=lr%3Dlang_es&aq=f&oq= y Perrenoud, P. (2006). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar*. Barcelona, Graò; entre otros.

4. En el mismo sentido que plantea Flavia Terigi en: "Exploración de una idea. En torno a los saberes sobre lo escolar"; en Baquero, R., Diker, G. y Frigerio, G. (comps.). (2007). *Las formas de lo escolar.* Buenos Aires, Del Estante editorial.

¿Cuáles son los contenidos principales del saber pedagógico producido en situaciones prácticas que quienes enseñan identifican o identificaron como significativas?, ¿cómo se organiza ese saber hacer cuando se transforma en "decir" y en "escribir"?, ¿a través de qué estrategias discursivas y con qué categorías pedagógicas los docentes reconstruyen narrativamente ese saber?, ¿qué tradiciones pedagógicas pueden ser utilizadas para interpretar esos contenidos y ponerlos en diálogo con la teoría educativa pública?, ¿cuál es el potencial que tiene el saber de la experiencia para la formación y el desarrollo profesional docente? Son estas algunas de las preguntas que guiaron nuestra investigación y que, mediante *estrategias de indagación narrativa*, nos permitieron acceder a las formas en que los sujetos estructuran o dan forma a su propia experiencia vivida.

Quienes protagonizaron situaciones de enseñanza relatan, narran, cuentan y reflexionan acerca de lo que vivieron en situaciones particulares y, en ese decir la experiencia vivida se redimensiona, se torna accesible y comunicable a otros, participa del debate público acerca de la educación y la enseñanza escolar. Como investigadores nos propusimos producir conocimiento creando y recreando ese saber producido a partir de las experiencias vividas por quienes enseñan o enseñaron en diferentes escenarios y momentos históricos. Describir e interpretar la organización del conocimiento experiencial acerca de la enseñanza, confrontar esos saberes con la teoría pedagógica pública y desarrollar estrategias para que los docentes puedan reconstruir narrativamente sus experiencias fueron, entre otras, las tareas de conocimiento que emprendimos. Junto con distintos autores[5], adscribimos a la importancia que representa trabajar

[5] Entre otros podemos mencionar a: McEwan, H. y Egan, K. (comps.). (1998). *La narrativa*

con historias contadas por los docentes acerca de lo que hacen para avanzar en la producción teórica sobre la enseñanza.

Las narraciones, los relatos y también las imágenes que los docentes construyen fueron contemplados y analizados en esta obra para dar cuenta del saber que connotan y aportar, desde allí, al campo de producción de los saberes pedagógicos. Dentro de este marco general expuesto, hemos llevado a cabo distintas líneas de trabajo que, de un modo u otro, se plasman en la concreción de cada uno de los capítulos que componen este libro y que a continuación se presentan[6].

Afirma Jerome Bruner (1986)[7] que en la modalidad narrativa lo central es cómo llegamos a darle significado a la experiencia, y podría decirse que este es el enfoque general que adopta este libro. Desde allí, se abordan la memoria, la vida cotidiana en las escuelas, los relatos, las imágenes, los primeros años de ejercicio de la profesión y las trayectorias de formación. Pero también se abre la discusión acerca de posibles alternativas en el campo de la formación docente.

"La experiencia se encuentra allá donde lo vivido va acompañado de pensamiento", señala en su texto José Contreras Domingo (citando a Luigina Mortari), para quien la experiencia siempre está ligada al saber. El saber de la experiencia es, para el autor, aquel que se introduce en lo que sucede "para significarlo, para profundizarlo o para iluminarlo", puesto que

en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación. Buenos Aires, Amorrortu Editores; Bolívar, A. (2002). "¿De nobis ipsis silemus?: epistemología de la investigación biográfico-narrativa en educación", en *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, vol. 4, N° 1; Rivas Flores, I. (2007). "Vida, experiencia y educación: la biografía como estrategia de conocimiento", en Sverdlick, I. (comp.). *La investigación educativa. Una herramienta de conocimiento y acción.* Buenos Aires, Noveduc.

6. Los párrafos que siguen fueron producidos a partir de una primera versión realizada por Adriana Fontana.

7. Bruner, J. (1986). *Realidad mental y mundos posibles*. Barcelona, Fondo de Cultura Económica.

de lo que se trata "es de la relación pensante con el acontecer de las cosas". En el capítulo I de este libro Contreras parte de la narración de su propia experiencia docente en la formación del profesorado para analizar las dificultades, las tensiones, los problemas que se planteó y cómo fue resignificándolos, cómo fue redefiniendo sus sentidos. Contreras reflexiona sobre lo que ha vivido y pone a disposición del lector lo que se ha vuelto "saber de la experiencia". Desde ahí, se abren "unos caminos" que, como él mismo señala, "solo tendrán sentido si son caminos de libertad".

En el capítulo II, **Andrea Alliaud** comienza por caracterizar la situación actual de la docencia, en la que observa una "decepción cada vez más acentuada" cuando se trata de enseñar. La autora refiere a la carga de responsabilidades asumidas por quienes ejercen el oficio, y desde allí interroga a los formatos habituales de la formación docente. Parte de un problema: "son muchos maestros y profesores que cargan en sus espaldas el peso del proyecto de educar a las nuevas generaciones sintiendo, al mismo tiempo, que no les pueden enseñar". ¿Por qué?, podríamos preguntar, ¿qué los lleva a esa sensación? ¿Cómo intervenir desde los ámbitos de formación? La autora encuentra una alternativa en los relatos pedagógicos de aquellos docentes "consagrados", en los que se detiene en este capítulo. Recuerda a las hermanas Cossettini que, para hacer lo que hicieron, recurrieron a Gentile y Radice; a Rancière, quien toma la experiencia de Jacotot; a Cécile Ladjali y su trabajo junto con el filósofo George Steiner. Así, entretejiendo historias, Alliaud nos muestra la potencialidad de las narraciones y relatos de experiencias pedagógicas en la formación y en las prácticas docentes.

Daniel Suárez nos introduce en la vida cotidiana de las escuelas. En el capítulo III nos muestra cómo al conversar, reflexionar y escribir sobre su quehacer educativo, los docentes

producen sentidos y significaciones pedagógicas acerca de esa experiencia singular y contextualizada. Pero Suárez sitúa esa singularidad, esa "vida cotidiana", en una estructura más amplia, y dice: "las escuelas están reguladas por sistemas explícitos de normas, dispositivos y mecanismos institucionales que pretenden responder de alguna manera a las aspiraciones públicas que lograron oficializarse como opciones legítimas (…) lo que el lenguaje oficializado denomina, comúnmente, el 'currículum escolar'". Entonces cuando los docentes narran, cabría preguntarse, ¿resignifican y contextualizan?, ¿rediseñan a escala particular el "currículum escolar"?, ¿traducen "el mandato público" a su circunstancia? Desde esta perspectiva, el autor otorga a la *documentación narrativa de experiencias pedagógicas* un gran potencial: el de habilitar y legitimar la voz de los docentes y, con ello, otras formas de nombrar, de producir saberes y conocimientos educativos.

En el capítulo IV, **Daniel Feldman** también se interroga por los procesos de elaboración y producción de sentido por parte de los docentes. Señala que "cuando los profesores relatan una experiencia de clase, hilvanan diversas imágenes" en forma de metáforas, analogías o escenas. Se detiene y analiza en profundidad la disyuntiva que se plantea acerca de esas imágenes que, o bien convocan, condensan y disparan los significados que comunican o, tal vez, "sean" el conocimiento mismo. El autor se plantea si las imágenes y relatos son una posibilidad para acceder al conocimiento del que narra o bien son las formas en que el conocimiento está organizado y sostenido. Feldman reflexiona sobre estas formas de representación icónica de los significados que utilizan los docentes para dar sentido a su experiencia durante el proceso de comunicarla a otros. También las propone como alternativas en los espacios de formación.

Lea Vezub estudia las trayectorias de desarrollo profesional de los docentes. Se pregunta por las dimensiones constitutivas de esos recorridos formativos y por las diferencias entre los maestros de escuelas primarias y los profesores de nivel medio. ¿Cómo conciben maestros y profesores la formación permanente?, ¿como una necesidad, una obligación, un deseo? "Las trayectorias docentes –afirma Vezub se definen como el resultado de las estrategias, acciones y elecciones que los profesores efectúan, a veces de manera autónoma, otras veces convocados por las autoridades educativas, en ciertos escenarios y frente a situaciones particulares". En este capítulo, la autora profundiza en su estudio y reconstruye los recorridos formativos de los docentes involucrados en la investigación. Mediante historias de vida, analiza especialmente cuatro dimensiones de las trayectorias: la formación docente inicial, la formación continua junto con otras experiencias formativas, el contexto de acción de los profesores y las prácticas de enseñanza.

A partir de una investigación más amplia, también referida al recorrido profesional de los docentes, **Gustavo Mórtola** focaliza en los primeros años de inserción laboral. El autor sostiene que "en esta primer etapa, la experiencia laboral tiene una potencia formativa de tal magnitud que inscribe saberes y marcas identitarias que acompañarán al docente por un largo tiempo en su vida laboral". Ahora bien, ¿qué aprenden los docentes en estos años decisivos?: ¿estrategias de enseñanza?, ¿normas de organización escolar?, ¿a dialogar con las familias?, ¿a "moverse" en la carrera docente?; ¿cómo y con quiénes se aprende?; ¿qué rol juega el intercambio entre pares?; ¿quién orienta a los maestros nuevos que se inician en la profesión? Para responder estos interrogantes, Mórtola elige relatos de vida, privilegiando la voz de los docentes ("la voz propia de los maestros en la reconstrucción de su sí mismo laboral") y

presenta algunas respuestas que atañen a los procesos de aprendizaje docente en esta primera etapa de socialización profesional.

Finalmente, en el capítulo que cierra este libro, a modo de epílogo, se plantean algunas preguntas o problemas que han surgido de la lectura de los textos que lo integran y, como ya se ha mencionado, del intercambio surgido en el marco del Simposio. Luego, más o menos independizada de ellos, la producción se ha concentrado en la relación entre la experiencia, la narrativa y la construcción del saber pedagógico.

Andrea Alliaud y Daniel H. Suárez

1. Experiencia, escritura y deliberación: explorando caminos de libertad en la formación didáctica del profesorado[1]

José Contreras Domingo
Universidad de Barcelona

"Enseñar es como dar lo que no tengo" (Elizabeth Ellsworth)
"Nadie enseña en abstracto" (Vivian G. Paley)

Introducción

La formación de profesorado es para mí el oficio más difícil del mundo, y a la vez el que más me atrapa, con el que me siento más identificado y preocupado. Digo que es el oficio más difícil para mí, y quizás debería decir que lo ha sido, pero que ya no lo vivo tanto así. Esto es, ya no lo vivo tan ligado a la experiencia de la dificultad. Lo que no ha variado es el hecho de atraparme, si bien también se ha modificado la forma en que esto ocurre, así como algunas de las razones para ello. Durante mucho tiempo, la dificultad en mi tarea en la formación de docentes la he vivido como frustración, incapacidad, fracaso. Tenía la sensación de que los caminos que intentaba en mi trabajo con futuros enseñantes conducían a callejones sin salida. Me veía en atolladeros entre algo que siempre he intuido sobre el sentido de enseñar Didáctica en la formación de maestros y maestras, y no encontrar la manera de que eso que intuía fuera lo que

[1] Conferencia pronunciada en el "I Congreso Metropolitano de Formación Docente", Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires, el 28 de noviembre de 2008.
Agradezco la lectura atenta de este texto por parte de Nuria Pérez de Lara, Montse Ventura y Ángel Pérez Gómez, así como los comentarios y las sugerencias que me han hecho para su mejora.

constituía mis clases. Sin embargo, puedo decir que en los últimos años, paulatinamente, he ido vislumbrando algo mejor mi camino para la formación de docentes. Eso no lo hace más fácil, pero ahora dificultad para mí no significa frustración, incapacidad, fracaso. Ahora entiendo y sé encaminarme en este oficio, sabiendo que dificultad significa improbabilidad y azar, apertura a lo desconocido, no saber qué pasará, pero a la vez camino para explorar, un sentido y una forma de adentrarse en ese sendero cada vez de nuevo desconocido. Creo que, con los años, entiendo algo mejor la naturaleza de la formación del profesorado y sé qué es lo que busco. Como digo, eso no lo hace más fácil para mí, ni siquiera me da más seguridad de hacerlo mejor. Pero no es un sentido de frustración lo que llena ahora mi experiencia de dificultad, sino otra cosa que todavía no sé expresar bien y que tiene que ver con la conciliación entre mí y la dificultad, y por tanto, la capacidad de atravesar la incertidumbre constitutiva de la formación docente (una incertidumbre, por otra parte, que es la de cualquier actividad educativa), para explorar los caminos en los que buscar, no solo yo, sino también mis estudiantes, en el irse haciendo docentes. Unos caminos que entiendo que solo tienen sentido educativo para la formación del profesorado si son caminos de libertad.

Explicar todo esto, estos cambios que se están produciendo en mi manera de ver la formación del profesorado, en mi forma de vivir este oficio, en mis presupuestos, mis maneras de ver y de hacer en las aulas de Magisterio, es lo que me gustaría compartir en este texto. Y lo quiero hacer porque creo que así conseguiré mejor dar cuenta de una serie de asuntos que me parecen fundamentales en la formación del profesorado, asuntos que he podido ir descubriendo, a veces con dificultad, sobre todo en estos últimos años de mi vida profesional como profesor de Didáctica.

La razón para hablar de mi experiencia, o mejor, desde mi experiencia, no es una cuestión de ego. Al contrario, creo que es eso lo que permite, al impedir la universalización de las ideas, al exponerlas apegadas a lo vivido, con sus vericuetos y dificultades, ver mejor los matices, limitaciones y peligros (o a veces flagrantes contradicciones) de lo que trato de exponer. Como también permite entender mejor la naturaleza de lo que quiero plantear: que no se trata de un método, si por eso se entiende una manera de fijar el hacer, pero tampoco de una abstracción, si por eso se entiende una buena idea, con la que no se sabe qué hacer. Lo que trato de mostrar es lo que hay en juego para mí en la formación del profesorado, en su materialidad, en un hacer concreto, mostrando sus dificultades y problemas pero, sobre todo, sus tensiones. Que la dificultad no es el problema de la formación del profesorado, sino su naturaleza; que dificultad puede significar apertura y posibilidad, en vez de frustración o negación; que esa apertura solo puede nacer de la conciliación entre mí y la dificultad. Todo esto creo que solo puede ser expresado y entendido desde la experiencia. No se trata por tanto de lo bien que lo hago, sino de la tensión de lo que busco. Y es hablando yo en primera persona, bregando en ese ir abriendo posibilidades de camino, esto es, posibilidades de experiencia para mis clases con mis estudiantes, como pienso que cada uno de ustedes puede crear su propia relación personal para imaginarse haciendo lo mismo: explorando sus tensiones y buscando sus palabras para dar sentido a todo ello, viéndose en situación, poniéndose en juego. Y es en ese ponerse en juego cada uno, imaginándose en las circunstancias de mis clases, mis problemas y la forma en que hablo de ellas, o procuro buscarles sentido, como cada uno puede –o al menos, eso espero– analizar, significar y concluir por sí mismo para su propia experiencia.

Experiencia y saber

Como pueden observar, estoy tratando de expresar una posición respecto a la forma que, al menos yo, necesito para hablar de la formación del profesorado, y que para mí es la forma que necesitamos para hablar de la educación. Sobre todo si nuestro interés no es el de disponer de conocimiento sobre un tema, sino que estamos implicados en una tarea que nos requiere ponernos en juego; y ponernos en juego lo hacemos nosotros: yo, tú; esto es, cada uno, cada una, desde su especial forma de ser, desde su especial forma de entender, desde su disposición, desde su subjetividad, desde su singularidad. Una tarea que además no solo depende de nuestro ponernos en juego, sino de lo que ocurre en la relación, en el encuentro con otros y otras; algo no determinado, no determinable, a no ser que en esa relación se pierdan las cualidades del sentido educativo. Esto es, la apertura a que algo pueda suceder, y en donde cada uno pueda relacionarse desde sí, implicándose subjetivamente (Contreras, 2005: en prensa).

La tarea educativa, como nos recuerda Van Manen (1998; 2003; 2004), necesita ser entendida y pensada en su particularidad, y preguntarse, en esa concreción, acerca de lo que allí ocurre, preguntarse por lo que significa lo que sucede, por el sentido que tiene, por la huella que deja; necesita preguntarse por lo adecuado a la situación: "¿era eso lo que había que hacer?" Por eso, necesitamos pensar en la tarea educativa en cuanto experiencia, esto es, como acontecimiento singular que es vivido y significado subjetivamente, que no se deja generalizar fácilmente, que impregna nuestro ser y que deja siempre abierta la pregunta por el sentido, por el significado, por el valor de aquello vivido (Larrosa, 2003, 2006). Pensarla en cuanto experiencia es además una apertura a lo que acontece, un aceptar

lo inesperado, un preguntarse por lo que realmente ha pasado y qué ha hecho en nosotros o en otros. No es por tanto –en cuanto docentes– atender a la práctica, si por esto entendemos tan solo el hacer que propiciamos, sino abrirse a la escucha de lo que realmente sucede y a la pregunta de lo que eso realmente significa, es decir, la forma en que nos significa lo que acontece.

Pero, pensar la tarea educativa en cuanto experiencia es algo más que dejarse decir por lo que pasa. Es también disponerse, predisponerse a que lo que compone nuestro hacer docente pueda tener las cualidades de la experiencia. Es decir, supone prepararse para que el espacio educativo sea un lugar en el que pueda suceder algo. A ellos (mis estudiantes) y a mí. Porque es eso lo educativo: aquello que llega, que señala, significa y mueve a hacer algo con ello.

La pregunta es qué nutre nuestra posibilidad y disponibilidad al encuentro educativo y que este pueda ser vivido como una experiencia. Cuál es el saber que nos ayuda a ello. Durante mucho tiempo hemos pensado esta cuestión en términos de teoría y práctica. Como si de lo que se tratara fuera de clarificar el conocimiento que explica o se aplica a la acción, o de conducir la práctica guiándose por proposiciones. Sin embargo, al formular la pregunta, he dicho expresamente "saber", y cuando digo saber no me estoy refiriendo a conocimiento o a teoría. Digo saber precisamente por su apertura de significados, porque se refiere a más dimensiones que las conscientes, las expresables, las verbales o las cognitivas. Y porque remite a sabiduría, que es una especial disposición anímica (esto es, del alma) en la relación con el mundo. "El saber –dice María Zambrano (1989: 107)– es experiencia ancestral o experiencia sedimentada en el curso de una vida". Sí: el saber es experiencia.

El saber no puede desligarse de la experiencia; necesita mantenerse en relación viva con ella, porque es de ahí, de la

experiencia, de donde nace la inquietud pedagógica, la pregunta por el sentido y por lo adecuado. El saber que sostiene el hacer educativo (mi hacer educativo, tu hacer educativo), nace de lo vivido y de lo pensado como propio (esto es, pensado como una experiencia), y necesita hacer el recorrido de sentido, disposiciones y vivencias que orientan el hacer: mi hacer, tu hacer. La cuestión, pues, no es conocer cuál es el conjunto de explicaciones y proposiciones que anteceden a la acción (que es el modo en que se formula el problema de la teoría), sino cuál es la "relación pensante con el acontecer de las cosas". Así es como lo expresa Luigina Mortari (2002: 155):

> Lo vivido es el acontecer de las cosas que cada cual vive; la experiencia se encuentra allá donde lo vivido va acompañado de pensamiento. El saber que procede de la experiencia es, por lo tanto, el que se mantiene en una relación pensante con el acontecer de las cosas, el de quien no acepta un estar en el mundo según los criterios de significación dados sino que va en busca de su propia medida.

Creo que esta cita permite entender mejor que la relación experiencia-saber no se corresponde con la concepción ni con los problemas que siempre acarreamos sobre la relación teoría-práctica (una relación en la que siempre hay que preguntarse si la práctica responde a la teoría, o si la teoría se puede aplicar a la práctica, o el sempiterno problema de por qué los prácticos no aplican las teorías o por qué las teorías no les sirven a los prácticos). La experiencia siempre está ligada al saber (al saber de la experiencia, aquel que se introduce en el acontecer de las cosas para significarlo, para problematizarlo o para iluminarlo), de la misma manera que la sabiduría, como nos anunciaba María Zambrano, está ligada al vivir. Y la pregunta que

tenemos entre manos ahora mismo es en realidad la de qué puede ayudarnos a que lo vivido se acompañe de pensamiento, de aquel pensamiento que no se desliga de lo vivido, pero que tampoco se reduce a repetirlo, como tampoco a atribuirle los significados ya establecidos; un pensamiento que busca, para este pensar, como para el propio vivir, su propia medida.

Como puede verse, lo que estoy formulando es el problema de la educación y, en concreto, para el caso que nos ocupa, el problema de la formación del profesorado. Y más en concreto aún para mí, el sentido de la Didáctica, si es que esta disciplina y su enseñanza quieren desempeñar la tarea de ayudar a orientar la acción educativa, nuestra acción: mi acción, tu acción. ¿Cuál es pues el saber que necesita la experiencia, el saber que ayuda a que lo vivido pueda hacerse experiencia? O incluso, ¿cuáles son las experiencias formativas que facilitan construir la relación experiencia-saber? ¿Qué experiencias ayudan a que sedimente un pozo auténtico y personal de saber? O, ¿cómo relacionarse con lo vivido, y qué hacer con ello para que el saber de la experiencia pueda fructificar? ¿Cómo aprender de lo que nos pasa? Y cuando me hago todas estas preguntas no estoy solo pensando en qué puedo hacer para el aprendizaje y la formación de mis estudiantes, futuros maestros y maestras, sino que también son preguntas que me dirijo a mí: ¿cómo puedo abrirme a la experiencia y aprender de ella? ¿Cómo mi experiencia y lo que aprendo de ella –el saber que destilo de lo que vivo, de lo que me acontece con mis estudiantes–, lo revierto a las clases, no solo como un mayor bagaje para hacer mejor mis clases, sino como aquel saber qué enseñar, esto es, como saber didáctico, como Didáctica? Puesto que Didáctica, al fin y al cabo, es el saber de la experiencia de enseñar, de educar.

Parte de los cambios de los que quiero hablarles respecto de mi docencia en la formación del profesorado tiene que ver con

este cambio de perspectiva. Y como pueden imaginarse, el hecho de que ahora me lo formule así, con estas preguntas, refleja ya de por sí el propio cambio de perspectiva. Ahora me pregunto por lo que considero el núcleo de la formación del profesorado de una manera que supone ya estar en el camino de la respuesta. Un camino que he tardado muchos años en vislumbrar.

La Didáctica, separada de la experiencia

Durante mucho tiempo me he visto atrapado en una manera de pensar la Didáctica y su enseñanza en la que no sabía entender la naturaleza personal del saber pedagógico y el vínculo íntimo, mutuamente constituyente, entre experiencia y saber. Desde que empecé en este oficio siempre tuve claro que un maestro no realiza su tarea con los apuntes de Didáctica bajo el brazo; ni siquiera "sabiéndose" los temas de la Didáctica; que lo que sea que tenga como saber pedagógico es lo que lleva puesto, *in-corporado*, en su sentido literal, metido en el cuerpo, hecho cuerpo. Sin embargo, mi preocupación fundamental era hacerles entender a mis estudiantes los grandes argumentos de la Didáctica, con la esperanza de que su poder de convicción los condujera a realizar las grandes prácticas que yo deseaba para ellos. Claro es que estaba convencido de que había una dimensión emocional en todo esto, ideológica, utópica, etc., que los debería arrastrar a estas prácticas comprometidas. Pero esto era para mí algo que tenía que nacer de la fuerza cognitiva, teórica, de las grandes ideas educativas, de la capacidad de la Didáctica para criticar las prácticas docentes y para proponer otras mejores. Y yo estaba a la espera de leer en ellos, en sus reacciones, en sus trabajos, la forma en que entraban en ese "enardecimiento" que yo deseaba.

Conforme mi socialización académica fue en aumento, esta convicción se agravó, de tal manera que en la medida en que iba configurándome el corpus básico de la disciplina, aumentaba mi tendencia a pretender que mis alumnos aprendieran el saber correcto, la Didáctica como un saber ya fijado: corrientes didácticas, categorías analíticas, teorías interpretativas de los procesos de enseñanza-aprendizaje, propuestas críticas para la enseñanza, etc. Lo cual me hacía estar más pendiente de cómo se apropiaban de las conclusiones del conocimiento ya elaborado que de cómo se desarrollaba su capacidad de saber por sí mismos. Confundir la Didáctica con un conocimiento me hacía creer que poseer un buen discurso haría de mis estudiantes unos buenos maestros. De manera que si bien podía ser evidente la desazón que mostraban ante la desconexión entre los contenidos de las clases y sus inquietudes no resueltas como futuros maestros, yo, sin embargo, no sabía entenderla, ni hacer nada con ella que no fuera un intento de refinar los discursos, de elegir nuevos textos, de plantearles nuevas tareas. Y así, paradójicamente, yo podía estar defendiendo grandes ideas para la docencia y, a la vez, sentirme perdido en mis propias clases. Estaba intentando conseguir buenas argumentaciones, fundamentaciones, sistemas teóricos, sin entender qué pasaba con muchos de mis alumnos que veían eso como algo desconectado de sí. Pensaba que el problema estaba en mis estudiantes y en el fondo me mostraban (pero yo no lo podía ver) la auténtica naturaleza del problema: que el conocimiento didáctico que yo pretendía acercarles estaba desconectado de ellos, que no podían establecer conexiones; no "puentes cognitivos", una idea que hace suponer que el problema no está en la naturaleza del conocimiento, sino en cómo lo "transportamos" a nuestros estudiantes. Ellos no podían establecer conexiones, de la misma manera en que yo, que me sabía esos contenidos,

tampoco lo podía hacer; tan solo establecía conexiones mentales o excitaciones ideológicas. Pero toda esa Didáctica no era, o yo no sabía hacerla, como diría María Zambrano, una "forma actuante de conocimiento", no ya solo en mis estudiantes, sino ni tan siquiera en mí.

Efectivamente, fue con algunos escritos de esta filósofa, pero también con la oportunidad de algunas otras experiencias profesionales y personales (Contreras, 2003) y, cómo no, con mi insatisfacción con lo que me estaba pasando, con la intuición que poco a poco iba germinando de que había una desconexión profunda entre mi vivir profesional y mi saber pedagógico (y que me revelaba un problema no ya en mi traslación a la práctica del conocimiento didáctico, sino en la forma de ser concebido ese conocimiento), fue como digo, con todos esos ingredientes, cómo empecé a plantearme estas desconexiones, y cómo empezaron también a aparecer ciertas reorientaciones que no fueron solo profesionales, sino más amplias, ya que tenían que ver en general con la manera de relacionarme con mi propia experiencia, así como también con la necesidad de repensar un saber que me excitaba intelectualmente pero que no me ayudaba a orientar mi hacer.

Escribe María Zambrano (2000: 73-74) que vivimos una época en la que estamos llenos de ciencia y de técnicas, pero "pobre, inmensamente pobre, de todas las formas activas, actuantes del conocimiento". Con ello se está refiriendo a aquellas formas de conocer que son necesarias para vivir o, mejor, para emprender la vida con una intuición, con una visión, con una guía, y que ella relaciona con el saber de experiencia, un saber que orienta la experiencia, el vivir, porque no se despega de ella. Hay un tipo de saber, y una necesidad de saber, dice Zambrano, que no es ciencia, que no quiere "ascender a ciencia", que se resiste "a ascender al cielo de la objetividad"

(Zambrano, 2000: 83), porque la vida necesita de la verdad, pero de su verdad. Hay un saber apegado al vivir, a la experiencia, y que tiene que serlo así porque tiene que conectar con la vivencia propia de quien lo comunica, y tiene que tener la posibilidad de conectar también con la vivencia propia de quien lo escucha. Es un saber que no queda bien expresado como un mero conjunto de proposiciones, que es persuasivo, pero que no lo dice todo, ni puede hacerlo; porque hay cosas que no pueden decirse, que solo pueden insinuarse y, a veces, callarse, "para que el otro –dice nuestra autora– sienta nacer dentro de sí lo que necesita y sea más suyo; para que lo sepa por experiencia también", para que el que escucha encuentre "dentro de sí, en *status nascens,* la verdad que necesita" (*ibíd.*: 85). Y continúa así (*ibíd.*: 88-90):

> La vida no puede ser vivida sin una idea. Mas esta idea no puede tampoco ser una idea abstracta. Ha de ser una idea informadora, de la que se derive una inspiración continua en cada acto, en cada instante; la idea ha de ser una inspiración… Hay verdades, las de la ciencia, que no ponen en marcha la vida. Las verdades de la vida son las que, introduciéndose en ella, la hacen moverse, ordenadamente; las que la encienden y sacan de sí, haciéndola trascender y poniéndola en tensión.

Estas reflexiones de María Zambrano me indicaban con claridad cuál era el problema: lo importante no era mi capacidad de transmisión de la disciplina de la Didáctica, si esta se había convertido en conocimiento separado de la experiencia. En otro lugar, esta misma autora, hablando de la filosofía, –pero creo que no nos costará nada extrapolarlo al conocimiento académico en general, y a la Didáctica en particular– comenta lo siguiente (Zambrano, 1989: 15):

> Ha sido una especie de imperativo de la filosofía, desde su origen mismo, el presentarse sola, prescindiendo de todo cuanto en verdad ha necesitado para ser… Así es como la experiencia de la vida queda separada del pensamiento.

He aquí el problema: haber hecho de la Didáctica una disciplina que trata sobre las cuestiones de la enseñanza, pero prescindiendo de lo que la ha hecho ser, o de lo que le da el mayor sentido de ser: su vinculación con las formas concretas de proceder y de pensar de quienes se encuentran en la vivencia pedagógica; esto es, prescindiendo de la relación pensante con el acontecer de las cosas. Pero el auténtico conocimiento pedagógico, en realidad, solo puede ser una forma actuante de pensamiento: un saber que insinúa, que ofrece la experiencia en su apertura a ser pensada y a actuar como inspiración, sin sustituir el movimiento que tiene que hacer cada cual para que conecte con su propia vivencia, para que inspire su propio pensar y hacer. Un saber que, a veces, lo que tiene que hacer es callar, crear el vacío en el que el otro pueda hacer emerger su propia verdad. Una verdad que está tan solo naciendo; que solo podrá ser si llega a ser experiencia propia.

Búsquedas y tanteos

La lectura de Zambrano dio más claridad y más conciencia a mis búsquedas y preocupaciones. Llevaba ya un tiempo en el que me iba reformulando distintos aspectos de mi docencia, por ejemplo, ¿quién era yo como maestro para mis estudiantes?; ¿cuál era mi presencia ante ellos?; ¿qué aprendían de mí como maestro, no como transmisor de un conocimiento?; ¿cómo hacer del espacio de clase un lugar compartido, en el

que pudieran sentirse reconocidos? Y mientras buscaba formas de fijarme y atender estos aspectos, iba también desterrando de mi enseñanza las formalizaciones más encorsetadas de la Didáctica, buscando textos y modos de enseñar que fueran más experienciales (Contreras, 2003).

En los años en los que me moví con estas aspiraciones y preocupaciones, a la vez que iba viendo con más claridad algunos aspectos e iba conectándome más en mi interior con una visión del saber pedagógico menos academicista, lo cierto es que, como pude entender más tarde, seguía en mi enseñanza apegado a formas que se ocupaban de transmitir conocimientos; en este caso era el saber de la experiencia, pero seguían insistiendo más en las conclusiones del saber que en la oportunidad de vivir la experiencia de saber, la posibilidad de elaborar saber a partir de la experiencia, de hacer experiencia con lo vivido, pensando sin atenerse a lo dado. Resultaba así que transmitía con mucha pasión este pensamiento de la importancia de la experiencia y del saber de la experiencia, pero con una forma de llevarlo a cabo que más bien funcionaba como una idea para que aprendieran, que como una vivencia para que la experimentaran.

Por otra parte, aunque pretendía que el tiempo de clase compartido tuviera ciertas cualidades, pesaba en las relaciones el hecho de vivir las clases como un lugar predeterminado por la trayectoria que yo iba marcando, dirigido por una visión de la educación que muchas veces les resultaba desestabilizante en relación con sus experiencias y convicciones, pero que se movía desde mi conducción de las clases hacia una dirección a la que solo podían entregarse o resistirse. El abismo que ellos no sabían resolver (pero yo tampoco) era el que se abría entre lo que era su experiencia escolar y lo que sospechaban que sería su trabajo en las aulas, por un lado, y las críticas y contrapropuestas pedagógicas que yo les hacía, por otro; un abismo

que algunos aceptaban como reto, pero que a muchos no solo les creaba inseguridad, sino también cierre mental. Por otra parte, en ningún momento podían apropiarse de su proceso de formación, llevar sus propias riendas, porque desconocían adónde íbamos. Tan solo podían confiar en mí, pero, en la medida en que no se sintieran seguros con el planteamiento didáctico que yo les estaba proponiendo para su labor como docentes, lo que se producía era o bien pérdida, o bien desconfianza, o bien rechazo normalmente pasivo. La cuestión no era que tuvieran que aceptar planteamientos que no entendían o que no compartían, ya que yo los animaba a que pudieran defender sus propias visiones pedagógicas, sino que se sentían desasistidos, porque no tenían forma de mediación.

Mis clases estaban centradas en un plan de enseñanza en el que se recorrían los temas a partir de unos textos y de unas actividades con esos textos para entender lo que proponían esos autores, con la ilusión de que era eso lo que movería su sentido de la experiencia como algo por construir. Entendiendo de una manera equivocada a Zambrano, pensaba que habría algo en lo que yo les enseñaba que funcionaría como "verdades que pondrían en marcha la vida". Pero como ella misma me había señalado en ese mismo texto, y yo todavía no había podido captar, "la experiencia se transmite únicamente al ser revivida, no aprendida" (Zambrano, 2000: 86). La verdad que cada uno pueda aprender, la que pueda tomar de la experiencia, del saber de la experiencia, como inicio y nacimiento de la propia verdad, aquella que cada uno necesita, solo cobra su sentido al ser vivida, transformando así la propia vida, pero no de una manera abstracta (como eso que he llamado "enardecimiento"), sino como disposición a la experiencia concreta.

Poco a poco estaba aprendiendo conmigo (fijándome en mí, mirando en mi interior como docente, en las vicisitudes

concretas y en lo que me pasaba y sentía) que el saber pedagógico y las posiciones pedagógicas no son solo ideológicas, o "enardecimientos" pasionales, sino que son íntimamente personales, en donde una sensibilidad, una apertura, se va fraguando, encontrándose siempre con los límites, con las dificultades; que no son solo convicciones o abstractos deseos, sino que tienen que pasar por el propio cuerpo. La cuestión de la experiencia y de la relación experiencia-sabiduría toca en otros lugares, remueve otras cosas que solo la comprensión racional… y no se trata de un simple añadido del "componente emocional". Y aquí entran en juego tanto el deseo como el miedo, tanto las ilusiones como la inseguridad, tanto una indefinida idea, o vagas visualizaciones de nuestras aspiraciones, como la necesidad de formas concretas para vivirlas y realizarlas. Y nuestra manera de mirarnos, de mirar al mundo y de dar significado a lo que hay y a lo que queremos o podemos está atravesada por todo esto, abriendo o cerrando nuestra capacidad interpretativa, nuestro conocimiento y nuestra relación con el hacer.

"La experiencia se transmite únicamente al ser revivida, no aprendida." ¿Qué había de aprender yo de esta verdad? ¿A qué me llamaba esa visión clara en relación a mis clases, a la formación de mis estudiantes en cuanto docentes?

Es evidente que no estamos hablando aquí de experiencia en el sentido de practicar una actividad. De lo que se trata es del saber de la experiencia porque, como dice Zambrano (ibídem), la experiencia es el conocimiento que no se desliga del vivir en concreto, en su suceder temporal. "Todo vivir es en el tiempo, y la experiencia no es sino el conocimiento que no ha querido ser objetivamente universal por no dejar al tiempo solo." Además, en mi universidad, el momento de asignaturas que llaman "teóricas" (a lo que yo me dedico) está separado

del momento de lo que llaman el "prácticum", el tiempo que pasan en las escuelas de educación primaria. ¿Cuál era entonces la experiencia que yo les podía proporcionar para su ser maestros? ¿Cómo labrar la relación entre experiencia y saber? No experiencia, pues, en el sentido de "haber practicado", sino en el de haber puesto los cimientos para que algo pueda suceder y para pensar lo vivido sin repetir lo dado, buscando medida. ¿Cómo adentrarse en la posibilidad de la experiencia como sentido de la Didáctica y de la formación del profesorado? ¿Cómo compartir con mis estudiantes el proceso de relación entre experiencia y saber? Un saber pedagógico que pueda surgir de, y permanecer conectado con la experiencia vivida, orientando su sentido, preguntándose por su sentido. Una experiencia que pueda destilarse como saber, como el pozo de sabiduría que deja el vivir pensado. Un saber que nos ponga en disposición de vivir una experiencia.

Nuevos caminos

Con avances y retrocesos he ido vislumbrando en los últimos años un camino que, aunque para mí se concreta en la Didáctica, creo que está más allá de programas y determinaciones disciplinares. Es un camino de búsqueda en el que vivir y explorar estas preocupaciones que antes enunciaba. Pero como camino de búsqueda, no se trata de una carretera delineada, que por sí sola conduce al destino que ya está anticipado en su trazado. Al contrario, mi propia experiencia en ese camino me muestra que no me puedo fiar de que él solo me conduzca bien si yo no estoy allí, preguntándome continuamente por lo que me orienta, reformulándome cuál es la búsqueda, qué es lo que me guía y si era por ahí por donde había que ir.

¿Y qué es lo que me guía? Creo que podría decir que es que lo que componga el curso, lo que hagamos, lo que tratemos y lo que busquemos no esté desconectado de nosotros: de quiénes somos, de cómo nos vivimos, de lo que nos pasa, de lo que queremos. Lo que me guía es explorar con mis estudiantes lo vivido, lo que saben (lo que sabemos), lo que hacen (lo que hacemos), lo que quieren (lo que queremos). Y eso, tanto en nuestras clases como en sus propias vidas, en sus historias, en sus experiencias. Pero que no esté desconectado de nosotros no es algo que se reduce a una cuestión de identidad; no se trata de una afirmación del yo. Se trata, como están planteando las autoras del feminismo de la diferencia, de partir de sí, pero para ir en busca de lo otro. Partir de sí supone "partir de", pensar la experiencia de nuestra singularidad (entretejida de relaciones que nos hacen ser quienes somos), pero también "partir hacia", por tanto, alejarse de la experiencia, para, al ir más allá, abrir nuevas comprensiones y posibilidades, tanto de sí como de las relaciones y de las posibilidades con lo otro, con los otros. Tal y como lo ha explicado Anna María Piussi (2006: 20), partir de sí significa:

> Hablar del mundo y al mundo situándose en el punto en el que se está, el punto de nuestra subjetividad entretejida de vínculos reconocidos (o silenciosos pero significativos), para opinar, pensar y actuar: exponerse en el espacio abierto de las relaciones plurales, en el juego arriesgado de la realidad, para hacerla (y hacerse) ser según un nuevo inicio.

Lo que me guía, pues, es que las clases puedan ser un lugar de experiencia en el que partir de sí, y un lugar en el cual poder experimentar e imaginar el actuar desde sí. Y partir de sí y actuar desde sí, como he podido intuir con Luisa Muraro (2004),

son experiencias de libertad, en vez de serlo de afirmación del yo, cuando son vividas como exploraciones de apertura a lo desconocido de sí, de apertura a la posibilidad de lo otro, la posibilidad de los otros, de las otras junto a mí, en relación conmigo. Me guía, pues, que mis estudiantes en nuestras clases puedan pensar lo vivido, puedan pensar su mirar, su hacer, desde sí, pero abriéndose a lo otro, a los otros.

Tal y como ahora lo veo y soy capaz de explicarlo, diría que tengo tres ámbitos de preocupación para andar este camino en el que busco. En primer lugar, el espacio en sí de las clases y qué hacer para que estas se abran a la posibilidad de ser vividas como experiencia. En segundo lugar, contar con las propias vivencias y experiencias de mis estudiantes, con lo que ya tienen y les puede dar la pista de lo que puede ser el camino a recorrer, a clarificar y a ahondar como maestros o como maestras. Y en tercer lugar, cómo traer a la clase experiencias, esto es, formas de hacer de docentes que tienen la cualidad de lo que puede ser vivido como experiencia; y la tarea está en conseguir que eso no sea una anécdota, sino que pueda vivirse como algo que se pone en relación contigo, que te interroga, que te hace ver caminos y posibilidades, que te empuja a pronunciarte.

En todos estos espacios, la cuestión para mí es cómo hacer para que la cualidad de la experiencia pueda fraguar; cómo hacer para cuidar la posibilidad de que algo nos pase, y para que ese algo nos empuje a la necesidad de pensar, para verse cada uno, cada una, en la necesidad de pensarse en relación a lo otro, de abrir posibilidades al sentido de lo educativo, al deseo de las relaciones educativas fructíferas y sensatas, teniendo en cuenta quiénes somos, con quiénes estamos, a quiénes cuidamos.

Quisiera hablar de tres aspectos que en estos momentos me ayudan a dar forma a todas estas preocupaciones. Son formas de pensar en mi práctica docente, en las cosas que les propongo

a mis estudiantes y que a mí me orientan en el sentido de concreción de la búsqueda. La primera es la escritura de la experiencia; o mejor, la escritura como el proceso por el que la vivencia puede pasar a experiencia. La segunda es lo que llamo *aprendizaje personal*, un propósito que me conduce en todo el curso y que trato de que mis estudiantes vivan como propósito para ellos y como traducción propia de todo lo que hacemos. En realidad, estas dos ideas no son cosas separadas, no son dos prácticas diferentes. Son más bien dos formas de encontrar expresión de lo esencial para mí en la construcción de la experiencia-saber. Por último, es fundamental para que algo de esto pueda vivirse, todo lo que tiene que ver con el hacer cotidiano en el aula: la clase como el espacio en donde fraguar relaciones de confianza y en donde experimentar esta búsqueda de sentido, esta pregunta por lo educativo, y en donde sostener esta aspiración al aprendizaje personal y a la escritura reflexiva.

Escritura personal-reflexiva. Escritura profesional

Considero que escribir desde sí, explorarse, entenderse en lo que a uno le pasa en las situaciones educativas está en el núcleo de la tarea docente. La enseñanza es un oficio muy delicado, no solo porque tratamos con otras personas, sino también porque tratamos con nosotros mismos. Lo que siempre está en juego, en cuanto docentes, en cualquier situación educativa, es qué significa para nosotros, qué nos surge hacer, qué pensamos que tenemos que hacer, cómo nos relacionamos con eso que nos pasa o nos surge o pensamos que tenemos que hacer…, qué estamos en condiciones de hacer… y qué es lo que realmente hacemos. Y, sin embargo, es demasiado habitual encontrarse

con una tendencia a dirigir la mirada hacia fuera, hacia el plan de enseñanza, hacia los alumnos, hacia lo que le pasa a este o al otro, ya que hay toda una Didáctica construida con esa mirada hacia fuera.

Cuando hablo de escritura personal, reflexiva, me estoy refiriendo a la forma de volver esa mirada hacia nosotros, a hacer una Didáctica que no abandone la indagación de sí. Una indagación que no es simple subjetividad, sino que es una búsqueda y comprensión del sentido con el que se viven las cosas, o de la forma en que nuestro pensamiento está moldeado por lo vivido, o de la forma en que, parándonos a pensar, a escribir, a ordenar el relato de lo vivido, y de lo que eso significa para nosotros, no dejamos que las cosas simplemente pasen, sin habernos preguntado ¿y eso qué significa para mí?; ¿qué hace eso en mí?; ¿qué hago yo ahora con eso que he vivido?

Tengo la convicción de que la escritura profesional que necesitamos los docentes no tiene mucho que ver con los registros de la escritura académica. Nuestra escritura profesional, en tanto docentes, tiene más que ver con la escritura narrativa (McEwan y Egan, 1998; Conle, 1999, 2000) o, en todo caso, con la escritura personal-reflexiva, en la que intentamos poner en relación lo vivido con lo que nos hace pensar, lo sentido con el intento de captarlo, lo pasado con lo que nos sentimos llamados a hacer. Entiendo que la narrativa tiene una especial importancia en esta forma de escritura personal-reflexiva, porque es la que nos permite situarnos en la dimensión temporal, propia de la experiencia, y hablar desde ella, siendo parte del relato (Ershler, 2003), explorando la relación entre lo que se cuenta y el significado que se le atribuye; de esta manera, la narración permite expresar la experiencia de saber, y no un saber sin la experiencia que lo ha hecho posible (Cifali, 2005). Pero creo igualmente que hay otras formas de escritura

(creativa, o con componentes artísticos, o hasta de ficción), así como otras formas de expresión que son valiosas, porque mueven la sensibilidad perceptiva, la imaginación; mueven la mente y la emoción hacia terrenos que no siempre son fáciles de explorar bajo formas de expresión tan racionalistas como suelen ser las formas de escritura académica.

En cualquier caso, sea o no en forma de relato, contando experiencias y peripecias, o tratando de clarificar las direcciones que uno quiere o no quiere recorrer como docente, en función de lo vivido y experimentado, mi búsqueda viene siendo la de abrir en mis clases oportunidades para probar esta escritura personal sobre lo vivido. Y que esa escritura sea la ocasión de clarificar el sentido de la experiencia, de captar en lo vivido lo esencial del encuentro educativo y de buscar en todo ello lo que les puede servir de inspiración en su hacer pedagógico.

Hay una preocupación en mí que no siempre sé comunicarles bien, que es que puedan rastrear aspectos que normalmente se viven de manera implícita y con un sentido muy íntimo: que puedan sobre todo fijarse en su experiencia del amor, de la atención, de la cualidad del encuentro respetuoso, del cuidado; o bien en su ausencia y en su necesidad. Porque justamente las dimensiones más importantes que necesitan para su labor educativa no se pueden enseñar; pero lo que no podemos hacer es abandonarlas a un terreno del que no se habla, sobre el que no intentamos clarificarnos, depurar su sentido *(ibídem)*.

Una de las formas más interesantes que he descubierto en relación a este probar y vivir una escritura reflexiva ha sido la del diario de clase. Una forma que probablemente se ha mostrado fructífera porque es la menos determinada. Se basa en un simple compromiso de escribir (cada día uno) un texto para la clase, con total libertad. Esto hace que el registro de diarios sea muy variado. Pero todos tienen en común lo que caracteriza a

un diario: cuando escribes, te muestras, o muestras la relación entre tú y eso que cuentas. Los diarios nos permiten compartir las formas distintas que cada uno tiene de vivir lo que pasa en la clase, o el sentido de la asignatura en general, o de ser docente, o lo que les inquieta de su futuro profesional. Pero, a veces, son la oportunidad que tienen para contarle al grupo cosas que quieren compartir, ya sean personales o no. Con este medio exponen quiénes son y cómo se sienten, sus preocupaciones o sus convicciones, sus agrados y desagrados respecto de la clase, la asignatura o el profesor. O lo que ocurre en clase, y no solo aquello de lo que trata. Pero también a veces lo que piensan del mundo y de la vida, o de su vida en la Universidad en la que la mayoría se está estrenando. O de lo que significa para ellos ser jóvenes y estar poco a poco adentrándose en un oficio y ver que se acerca el momento en el que no podrán postergar hacerse cargo de sí, asumir su vida por sí mismos, etc.

El diario se ha convertido para mí y para la clase no solo en lo que ayuda a construir la experiencia, sino en una experiencia en sí, un momento en el que vivimos algo que tiene una intensidad especial, que nos hace vivir con todos los sentidos; que, en muchas ocasiones, en los comentarios que suscita, nos ha conducido a compartir clases con una magia especial, o nos ha obligado a clarificar cosas fundamentales para que la clase pueda cobrar un significado importante en relación a su hacerse maestros. De esta manera, lo que el diario nos despierta como tema de reflexión, o como espacio para compartir aquella historia que alguien nos ha querido contar, acaba siendo la oportunidad para pensar en lo que sabemos y lo que no, en lo que hacemos y lo que no, en las razones para nuestro hacer (que en muchos momentos es una oportunidad para mí de explicarles por qué les planteo o hago las cosas que hago). Es el mejor momento para que el hacer de la clase y el pensarla

confluyan; y para que lo que nos pasa, o lo que pensamos, pase a ser motivo de reflexión pedagógica. Y además, nos ha mostrado una forma de hacer la enseñanza y de vivir una relación educativa que se convierte en una vivencia importante respecto a qué hacer y qué cuidar en la relación con los alumnos; una vivencia que incorporan, no ya solo en la materialidad del diario, sino en las cualidades educativas que nos permiten vivir y darnos cuenta. Muchas de las cuestiones que a mí me preocupan en la educación escolar de la infancia y que quería hacerles entender, han encontrado su expresión en la experiencia del diario: escuchar a los niños, atenderlos en su mundo, en lo que son y quieren compartir, poder ser quienes son y poder expresarlo sin ser juzgados, iniciar auténticas conversaciones, cultivar la sensibilidad para ver detrás de las apariencias, captar la singularidad de cada uno, de cada una, etc. Por todo ello, el diario ha resultado ser una experiencia de la relación entre experiencia y saber.

Aprendizaje personal-aprendizaje deliberativo

Como ya indicaba anteriormente, en realidad, esto que desencadena la escritura personal no es solo una cuestión para mí de experimentar ciertas vivencias con mis estudiantes. Entiendo que aprender (la Didáctica y cualquier cosa) tiene que poder ser esto: poder hacer algo propio con lo que nos llega como novedad (Contreras, en prensa). El aprendizaje de verdad es siempre algo personal. En mi caso, trato de que las clases puedan ser un lugar en el que poder acoger experiencias, pensamientos, discursos, relatos, sobre la enseñanza y el aprendizaje, sobre las relaciones con los niños; sobre lo que hay que poder mirar y ver en la infancia y en nosotros al compartir

nuestro tiempo con ella; sobre lo que vale la pena que los niños puedan experimentar y aprender y lo que supone esto para nosotros como docentes; lo que es posible o no en los espacios escolares y a dónde nos lleva esta reflexión, etc. Entiendo que mi tarea consiste en ponerlos en el camino en el que esto puede ser escuchado, visto, probado y pensado; pero cada uno, cada una, tiene que hacer después las propias cuentas con todo ello; tiene que hacer su propio proceso y llegar a sus propias conclusiones.

Ha sido esto, entre otras cosas, lo que me ha conducido a centrar cada vez más el trabajo del curso en actividades y tareas con las que los estudiantes se tienen que manejar, que en transmisiones que yo controlo del contenido del saber. De esta forma, tener que resolver tareas complejas les hace estar pendientes de la relación entre la propuesta de la tarea, la documentación que necesitan para ello y de sí mismos asumiendo las direcciones que quieren tomar. Y las clases son para mí el lugar del sentido: el lugar en el que intentamos ahondar en el sentido de estas tareas para su formación como docentes. Y lo que espero de ellos y ellas es que puedan poner la asignatura y sus tareas al servicio de hacerse maestros, maestras. A sabiendas de que las propias formas institucionales de la enseñanza crean una división en este propósito, porque si bien mi aspiración es que se puedan vivir como docentes en formación y que puedan vivir la asignatura desde este interés, lo cierto es que todo en la universidad está diciendo otra cosa: está diciendo que de lo que se trata es de vivirse como alumno; esto es, atender a las presiones de las calificaciones, del expediente académico, de aprender cómo acumular conocimiento correcto y saberlo con corrección académica (en el juego teoría-práctica), de saber qué quiere cada profesor, y cómo salir indemne de todo eso. Y yo no quiero que salgan indemnes, sino tocados. ¿Cómo conjugar todo esto? ¿Cómo pueden arriesgarse conmigo?

Esta es una de las razones por las que pienso que el aprendizaje personal es, al menos en el contexto institucionalizado del que disponemos, un aprendizaje deliberativo. Por supuesto, lo ha de ser, ya que lidiamos con asuntos de naturaleza deliberativa. La cuestión de la educación es siempre deliberativa, situacional, y por eso personal, es decir, es una cuestión que se tiene que responder siempre a sí mismo quién asume la responsabilidad educativa en el encuentro. Pero además, la propuesta de llevar a cabo un aprendizaje que asume su naturaleza personal implica enfrentarse a la deliberación, porque lo que tengo que hacer no me viene resuelto; lo que tengo que plantearme (en qué dirección llevar lo que me llega como nuevo, qué hacer con ello) no está decidido. Y además, en el marco institucional, tengo que resolver la relación conflictiva entre el sentido personal del aprender y las soluciones institucionalizadas que le doy: ¿qué relación hay entre aprender para mí y atender a las demandas del profesor; entre hacer algo personal y desenvolverme con éxito en las exigencias institucionales; entre seguir la inercia que hace de mí un alumno y pensarme quién soy yo cuando asumo mi proceso de aprender y tomo las riendas de mi hacerme maestro? Y entiendo que todas estas preguntas y procesos deliberativos suponen un inicio para irse enfrentando al conflicto deliberativo del oficio docente, atrapado entre las exigencias institucionales y las asunciones pedagógicas.

En relación a este propósito, mi aspiración es que todo esté continuamente enfrentando esta dificultad (las presiones, inercias y asunciones institucionales, por un lado, y lo que iniciamos y les propongo y que obedece a otras motivaciones distintas a las de jugar los roles institucionales de profesor y alumno, por otro). Mi aspiración es que podamos ser profesor y estudiantes, pero no en representación de las expectativas de la institución, sino con voz propia, siendo quienes somos

y queriendo yo asumir la responsabilidad de encaminarlos a las preguntas que esconde el querer ser docente; y ellas y ellos, esperando que quieran asumir (y que vayan encontrando la forma de hacerlo), la responsabilidad de hacerse maestras y maestros. Y como pueden imaginar, en muchos de los debates que se originan en el diario así como en las preocupaciones que manifiestan por la evaluación y la calificación, y en las conversaciones más particulares que mantengo en relación de tutoría, esto sale a relucir muy a menudo. Pero además, procuro que las tareas que les propongo se muevan siempre en este plano de enfrentar sus propias visiones y posiciones, de relacionar lo educativo con los marcos institucionales, para que piensen qué hacer.

El aula, un lugar de relaciones

Precisamente por todo esto que vengo diciendo, el espacio del aula, el encuentro cotidiano en clase, es para mí un momento fundamental en todo el proceso que busco. Ya decía antes que la enseñanza es un oficio delicado, porque tratamos con nosotros mismos. Pues aún más lo es en unas clases en las que esto de tratar consigo mismo es algo que procuro que pueda darse, que sea una posibilidad para quien quiera seguirla, un lugar en el que hay que hacerlo posible, pero nunca imponerlo… y ni siquiera esperarlo. La oportunidad de que algo suceda, de que algo nos toque, nos involucre personalmente, nos conduzca a la necesidad de preguntarnos íntimamente por nosotros mismos y por nuestra relación con los otros, con lo otro; la posibilidad de ponerse en juego personalmente, hablar de sí y desde sí, incluso "exponerse"… todo esto, solo puede cuidarse cuidando las relaciones de confianza. Por eso para mí

el espacio de la vida cotidiana en el aula es tan importante. Es el auténtico lugar educativo: el de la relación, el de las múltiples relaciones.

No son solo las relaciones personales, sino las relaciones de sentido, en el seno de las relaciones personales. Mi búsqueda cotidiana es cómo hacer para que podamos vivir el encuentro del aula como un lugar en el que ponernos en relación: entre lo que decimos y lo que hacemos, entre lo que piensan unos y otros, entre lo que me llega y lo que pienso y siento; poder relacionar lo que llego a entender y a saber y lo que quisiera como maestro, lo que ocurre en la clase y esta me sugiere y mi propia vivencia. Entre la vivencia de quien comunica y la de quien escucha. Un lugar para relacionar ideas, experiencias, lecturas, propuestas, acciones. Un espacio para relacionarme como quien soy, sin ser juzgado.

Entiendo que la confianza solo se puede cuidar dando confianza, confiando. Pero tenemos espacios instituidos que ayudan a ir probándolo, a probar si realmente podemos confiar unos en otros, como es el del diario. Un momento de escucha atenta y de conversación sin juicio: buscamos seguir el hilo de lo que nos despierta el diario, no entrar en polémica sobre lo que piensa su autor, cuidar el fino hilo entre poder tener otro punto de vista sobre las cosas y no invadir lo que el otro muestra de sí y que mueve al respeto. Sí, el diario, por sí mismo, por ser obra muy personal, despierta la sabiduría implícita de lo que es cultivar la confianza. Y yo trato de estar atento a que ese espíritu esté presente en todas nuestras relaciones, incluso en mis acciones en las relaciones de evaluación (por eso procuro postergar tanto como puedo las calificaciones y buscar formas compartidas con los propios estudiantes para solucionar este problema administrativo). La disposición en el aula, las formas en que nos hablamos, los detalles de la relación cuidada,

son fundamentales. Pero también lo son que los tiempos de clase sean un momento en el que plantearse el sentido de lo que hacemos, en el que buscar las cualidades de las cosas, en el que conversar sobre nuestras dificultades y desacuerdos, en el que la gente pueda ser reconocida, incluso en su silencio o timidez, respetada en sus posturas; en el que cada quien pueda manifestar sus discrepancias con las reflexiones, experiencias y propuestas pedagógicas que intento promover en la asignatura, y que pueda hablar desde su verdad, no solo desde su capacidad de argumentar, sino desde sus inquietudes, temores o desconciertos. Y ser siempre acogido: en sí mismo, pero también en sus opiniones y posiciones; y que eso no signifique complacencia, o todo vale, o "cada cual piensa lo que quiere". Un trabajo de filigrana, de moverse sutilmente por los filos de muchas cosas pedagógicas y personales, ¡y más difícil aún con 80 en la clase!

Contenido y forma

Como creo que puede ya observarse, hay en mi preocupación primera no ya una coherencia entre aquello de lo que hablamos y lo que hacemos, sino la convicción de que lo fundamental que podemos aprender del ser docente y de acompañar y apoyar los procesos de enseñanza y aprendizaje no se vive tanto por lo que se dice sino por lo que se hace. Y que en gran medida este es un proceso poco consciente, o mejor, que pasa primero por los poros de la piel, por el cuerpo. Mis preocupaciones pedagógicas fundamentales (para ellos que son mis estudiantes, pero para cualquier niño o niña que tendrán en sus clases) se dirigen hacia la posibilidad de que sean respetados, escuchados, entendidos, a que encontremos la forma de mirar

a la infancia que menos invada su ser, la que más mueva a abrir posibilidades de ser. Lo que hay en juego es cómo miramos a los niños, cómo los escuchamos, cómo nos relacionamos con ellos, y cómo conversamos con ellos. Es de ahí de donde tiene que nacer todo lo demás. Y esto no se puede enseñar; tan solo se puede aprender.

Para mí, lo fundamental de la formación del profesorado es que puedan apreciar lo que supone predisponerse para esto, para esta escucha, para estas preguntas, para vivir esta relación a partir de quienes son, de lo que tienen como propio, de lo que están dispuestos a compartir. La paradoja de la formación, y de la Didáctica, es que es esto lo que tiene como propósito: en el fondo, algo por aprender, pero que no se puede enseñar. Y es que enseñar –en expresión de Elisabeth Ellsworth (2005: 27)– es como dar algo que no tienes. Pero como bien dice Vivian Paley (2006: 28), enseñar es algo que no se hace en abstracto, sino en lo concreto. No se trata pues de cómo sustituimos algo que no sabemos dar por un discurso abstracto acerca de "las cualidades del profesor", etc. La posibilidad de la educación se sostiene en la relación, en las relaciones que abrimos, que cuidamos, que propiciamos, que ayudamos a que puedan darse. Y la Didáctica no puede ocupar lo que ocurrirá en la relación educativa; no puede decir lo que tiene que pasar en esa relación, ni puede programarla; no la puede tecnificar. El saber pedagógico no está para interponerse en la relación educativa, que es siempre una relación en primera persona. Pero puede tratar de ello en el lenguaje en el que ayude a pensarse. Cómo tiene que obrar sobre la vivencia, sobre el experimentar relaciones y atender a lo que tienen, lo que cuidan, lo que hay en ellas, lo que permiten, lo que abren… o lo que cierran. Al fin y al cabo, el aprendizaje de la deliberación pasa por experimentar en sí la relación entre ser, hacer y saber. La formación del

profesorado tiene que estar planteándose siempre en primer lugar esta experiencia, para que cada uno pueda estar encontrando un lenguaje que le ayude a pensarse, a mirarse en lo que ayuda y estorba, para que cada uno, cada una, pueda cultivar su disposición de apertura al otro.

Crisis productivas: enseñar lo que aprendo

Que aprender a ser profesor tiene que ver más con lo que se hace que con lo que se dice, y que en todo caso, el decir tiene que venir al lado de lo que se hace, haciendo sitio a ese hacer y a la posibilidad de un nuevo hacer, no es para mí "una teoría". Por el contrario, es algo que he ido atendiendo en lo que me pasa, buscando expresión a lo que vivo y buscando también nuevas salidas a lo que me pasaba, a lo que me impedía ver que la dificultad está en por dónde tengo que pasar para entender algo de lo que constituye el oficio docente y, en particular, la formación del profesorado. Y, por supuesto, inspirándome en otras experiencias, en la sabiduría que destilan quienes han conducido su reflexión educativa "sin dejar al tiempo solo". Mi saber pedagógico es en gran medida el que vivo, incluso con sus contradicciones y dificultades. Lo que sé y lo que trato de enseñar es lo que aprendo. Quiero decir con esto que más allá de que haya que practicar lo que se predica, para mí, mi gran aprendizaje como profesor, el que se me ha abierto con claridad en mis últimos años, ha sido más bien un movimiento contrario: que tengo que enseñar lo que voy aprendiendo; que es mi aprendizaje como docente el que tengo que conseguir hacerles llegar.

Hace un par de cursos, cuando estábamos ya en el último mes de clase, en el momento de la lectura del diario, le toca ese

día a una alumna que se descuelga con una crítica demoledora a la asignatura. Sus argumentos se podían resumir en una idea principal: estaba acabando el curso y todavía no había entendido de qué iba. “Creo –decía textualmente– que a un mes de terminar las clases, más de uno no ha podido llegar a entender, a deducir aún de qué trata esta asignatura, es decir, qué trabajamos y cuál es el objetivo... En ningún momento he tenido claro el ‘hilo conductor’ de esta asignatura”. En primer lugar, mi sorpresa fue mayúscula, porque yo no tenía conciencia de que nada de esto estuviera pasando. Claro que sabía que había quienes seguían mejor o peor el ritmo del curso, pero yo lo achacaba sobre todo a la dificultad que algunos estaban teniendo para dar cuenta de toda la carga de trabajo del curso, en un momento en que se instalaba en mi universidad la modalidad hiperactiva de lo que llaman los “créditos europeos”, provocando que muchos estudiantes fueran desbordados. Sin embargo, de lo que estaba hablando esta estudiante era de algo muy diferente.

Por supuesto, aquel día todo el resto de la sesión de clase se concentró en este problema, suponiendo para mí un sobreesfuerzo entre sentirme afectado de una forma dolorosa por este comentario y querer sobreimponerme a ello, intentando ver lo que me decían y que tenía que escuchar, a la vez que tenía que clarificar aspectos que pienso que no siempre tenían que ver con mi responsabilidad, sino con la suya (e inevitablemente, me sentía atrapado entre mantenerme ecuánime y ponerme a la defensiva, pero procurando que no se notara). A lo largo de la sesión intentamos aclarar lo que tenía que ver con la comprensión sobre el sentido de la asignatura y el modo de trabajar que seguíamos, deslindando este particular de otras cuestiones organizativas respecto de las tareas que tenían que realizar y que se les habían amontonado al final, o de sus inseguridades

sobre las calificaciones, o las dificultades para aceptar algunos planteamientos pedagógicos que yo les estaba acercando a partir de experiencias que leían, o de las visitas que habíamos tenido de algunas maestras. Y, por supuesto, se estaba dando una situación de difícil clarificación entre quienes estaban quejosos y quienes no lo estaban, pero no querían manifestarse para no entrar en conflicto con algunos de sus compañeros.

Pero, por lo que se refiere al problema principal, manifestaban algo que yo no podía dejar de escuchar: había un sector del grupo que no sabía a dónde íbamos cuando ya estábamos acabando el curso. Para algunos, las clases eran muy "filosóficas", llenas de grandes frases, de grandes mensajes, pero seguían sin saber qué hacer. Por supuesto, yo podía decir que justo eran aquellos estudiantes que asistían irregularmente a clase, pero eso no solucionaba nada, porque entre inasistencia e incomprensión, era difícil averiguar cuál era la causa y cuál el efecto.

Pero más allá de quién tenía razón, de cuál era la verdad de todo esto, se produjo algo que fue para mí el efecto fundamental de todo esto: me hundí. Justo en aquel curso había comenzado a probar la forma de funcionar en las clases de la que antes he expuesto sus líneas generales. Estaba convencido de que les estaba conduciendo hacia la posibilidad de emprender tareas con cierta autonomia, lo que les permitía mediar por sí mismos entre lo que yo les ofrecía y la forma en que orientaban sus procesos y convicciones, construyendo sus ideas pedagógicas en diálogo con experiencias. Estaba cuidando especialmente las clases como un espacio en el que podíamos debatir el sentido de las tareas y lo que suponían para ir poniendo las bases para su oficio docente. En definitiva, estaba muy satisfecho de mí mismo. Y, sin embargo, me encontré con este chaparrón. Los sentimientos que me afloraron fueron muchos y variados,

pero todos negativos: me sentía dolido, incapaz, mal profesor, iluso, autoengañado, pero también engañado por mis propios alumnos, que habían mantenido la ficción hasta que alguien se atrevió a destaparla. A partir de ese momento, siento que tengo a la clase en contra; cualquier comentario que veo que hacen por lo bajo, pienso que va contra mí; me siento incapaz de reconducir la clase y lo único que deseo es que acabe un curso que ya no tiene remedio. Como consecuencia de esto, me autoflagelo, que es en el fondo un tipo de autoindulgencia muy especial, en el que a la vez que te castigas te das lástima.

Creo que fue en la siguiente clase cuando vi que uno de los alumnos con el que siempre había sentido que había una corriente de mutua simpatía, estaba especialmente desconcentrado, y pensé que efectivamente estaba perdiendo el afecto de todos. Decidí hablar con él, para ver qué pasaba; mi sorpresa fue que me desdijo de lo que yo estaba pensando; se disculpó de su manera de estar en clase y me dijo: "mira, yo creo que por encima de todo lo que cuenta es si estás con profesores que sean buenas personas, y tú, tengo claro que eres una buena persona". Este comentario suyo, aunque era ambivalente en muchos aspectos, me permitió empezar a pensar y remontar; me puso en el camino de pensar con claridad. Por supuesto también con el apoyo de colegas con quienes compartí lo que me estaba pasando y que me ayudaron a poner las cosas en su sitio, que en realidad significaba no tanto poner las cosas, como ponerme yo en mi sitio: encontrar la forma de relacionarme con lo que había pasado, con lo que me había pasado.

Al pensar en el comentario de este alumno recordé dos anécdotas. La primera fue en una escuela primaria; participaba en un asesoramiento a aquella escuela y una maestra nos contaba cómo había intentado con sus alumnos de primero explicarles algo relativo a la resta: intentaba que entendieran

la notación formal a partir de ejemplos de situaciones cotidianas de resta, pero los niños, aunque entendían muy bien la resta, no entendían la necesidad de la notación formal, y todo el proceso de clase entró en un callejón sin salida y la maestra se colapsó. Y tras explicarnos todo esto nos dijo: "menos mal que cuando volví a la tarde con ellos pude ver que todavía me querían". Lo que hizo que recordara esta situación fue la sensación de estar viviendo algo parecido. En aquel momento me di cuenta de que siempre había interpretado esta anécdota como la importancia de que el vínculo pudiera mantenerse, de que mientras se mantuviera el vínculo siempre había una posibilidad de restaurar lo que se había estropeado o perdido, y que eso a mí también me daba una esperanza. Sin embargo, ahora podía ver también que esta anécdota se podía interpretar de otra manera. El deseo de sentirse querido puede ser moverse por el ego, que es más pensar en uno mismo y ver las situaciones desde uno, desde cómo te va a ti en ellas, no desde, por ejemplo, los niños y lo que para ellos significa eso que pasa, o lo que pasa en la relación y ver si esta fluye o no. En mi caso, significaba que mi dolor era un dolor por mí.

Pude pensar esto porque recordé otra situación. Unos años atrás, un estudiante de doctorado vino durante un tiempo a mis clases y, tras unos días de observación, me dijo que yo estaba enamorado de mis alumnos de magisterio. La verdad es que el comentario me molestó; pensé que no había sido capaz de interpretar lo que yo estaba tratando de hacer con mis alumnos; llamaba enamoramiento a mi entrega, a mi deseo de movilizarlos, de provocarlos…, de eso que he llamado "enardecimiento". Sin embargo, ahora podía entender que tenía razón. En mi forma de actuar había un fuerte impulso del ego: el deseo de ser querido, apreciado como el profesor que "les abría los ojos", que les mostraba "el camino". Y la crítica que yo recibía

en el diario de aquella alumna –ahora lo podía ver– era en el fondo una crítica a mi ego; estaba tan contento de mí mismo que no podía ver lo que estaba pasando al menos con algunos estudiantes; esperaba tanto de ellos gracias a mis clases que en realidad no los miraba. Esperaba tanto que no podía aceptar la realidad y esta se me volvía en contra. Lo quería todo, lo esperaba todo. Mi dolor era también el dolor de no ser el profesor perfecto que quiere y consigue cosas maravillosas en sus alumnos.

El aprendizaje de esta historia ha sido precisamente este: dejar el ego y escuchar la experiencia de ellos. Sé que pretendo cosas difíciles y sutiles. Y sé que les estoy pidiendo algo complicado. Precisamente por eso tengo que estar más a la escucha, para ver lo que realmente significa para ellos lo que les propongo. Y si estoy más a la escucha, estoy menos preocupado sobre si son o no lo que espero que sean. Me miro menos a mí como comparación para lo que espero de ellos, y estoy más pendiente para ver lo que es y tratar de pensar lo adecuado, desde lo que es, no desde mí. Mirarlos a ellos es lo que me permite estar más suelto para ver lo adecuado. Mirarme a mí, ya sea para sentirme dolorido, defraudado o satisfecho, me impide estar atento a la necesidad de la relación. Ahora sé, por ejemplo, que tengo que estar más pendiente de ellos desde el principio, de sus dudas; que tengo que seguirlos más de cerca y estar atento a los síntomas; que tengo que ser más claro en lo que les propongo y no en esa sutil transmisión de las maravillas pedagógicas que deseo y espero. Entender que el aprendizaje del curso tiene que ser el de mediar entre la realidad que han vivido y que sospechan o quieren y las propuestas que les hago; que la tarea consiste en ir encontrando cada uno su lugar en la relación que quieren tener con el contenido del curso, siguiendo su propio proceso, decidiendo sobre sí y sobre

su relación con la práctica docente, y que es eso lo que tengo que hacerles ver. Y tengo que entender que eso da miedo e inseguridad, o que algunos prefieren la comodidad, o no están en condiciones de asumir el riesgo de vivir desde sí, asumiendo la libertad, explorando modos de ser y de vivir. Y yo tengo que ver que no soy el profesor perfecto; que les puedo enseñar unas cosas, pero no otras. Y también entender un problema que siempre señalan todas las críticas a una Didáctica que no se propone a sí misma como la solucionadora técnica de la enseñanza: que si la formación del profesorado separa el tiempo de formación del tiempo de la experiencia cotidiana con niños y niñas, se crea un vacío que no puede remitir a "ya harás las prácticas y practicarás todo lo aprendido".

Pero lo fundamental que he podido obtener de esta historia vivida es sobre todo no estar pendiente de sí, sino de lo que acontece. Y he podido darme cuenta de que muchos de los problemas que vivimos los docentes están afectados por esto, por estar más pendientes de sí que de mirar lo que hay; y esto puede ser miedo (y entonces vemos el miedo que nos produce la situación, en vez de la situación), o lo que llamo el "buenísimo" (nuestro deseo de ayudar, de hacer nosotros algo para sentirnos bien, tranquilizar nuestra conciencia), y que no deja de ser pensar más en uno mismo que en lo otro, en lo que la situación o el otro necesitan. Ha sido esta experiencia, y los análisis y reflexiones a los que me vi abocado, los que me han hecho transformar de una manera sutil pero profunda mi relación con mi enseñanza. Ha sido esto lo que me ha hecho poder relacionarme de otra forma con la dificultad; porque entiendo ahora que la enseñanza es una experiencia que se inicia con la intención de que pueda pasar algo, pero que se vive sin esperar nada. Y mi mirada no está en ellos, sino en lo que hacemos, en lo que nace como conversación; yo procuro mediar entre lo

que va surgiendo y les va pasando, pero para que encuentren su camino. Y mi experiencia está siendo que al estar menos preocupado por mí y por la reacción que espero de ellos, estoy más abierto a acoger lo que sucede y a dejarme llevar, a dejarme inspirar por lo que la situación me va sugiriendo. Lo sutil tiene su efecto mágico (estoy convencido) en que como no espero nada, todo puede suceder; como no hay una carga de expectativas que ellos vivían como una losa, como algo que esperaba yo pero ellos no sabían qué era, resulta que tienen más libertad para explorar y seguir su propio camino, sus propias confusiones, sus hallazgos, su empezar su carrera de ser maestros. Yo he ganado en libertad y en ligereza y ellos también.

Además, y esto es en el fondo lo más importante de lo que quería contar con esta historia, es que haber pensado en lo que me pasó, y haberle extraído sus lecciones, me ha dado también un nuevo saber que ahora puedo poner en juego en las clases; un saber que me permite dialogar con ellos en lo que les pasa y en cómo viven su relación con las situaciones educativas que tienen o que imaginan en su futuro profesional; un saber que me da más capacidad para orientarlos en cómo mirar las situaciones educativas que analizamos, para darles recursos para pensarse como maestros, tratando de entender no solo cómo enseñar, sino cómo mirar su relación con el enseñar; no solo cómo miran la infancia, sino cómo atienden su relación con la infancia; no tanto pues, cómo transformar la realidad, sino, como han señalado las feministas italianas, cómo transformar su relación con la realidad (Piussi, 1999: 52).

Todo esto, la experiencia de estos años, los cambios que voy viendo en mí, me han dirigido a pensar cada vez con más claridad que la Didáctica, más que una disciplina que enseño, es un espacio formativo que despliego y comparto con mis estudiantes. Entiendo así la Didáctica como un saber que le va

bien a la experiencia educativa, un saber sobre lo que sostiene y lo que orienta la acción; un saber que tiene que ser vivido en primera persona; por eso es necesariamente un saber inconcluso, que solo es si alguien lo recibe y lo completa de tal forma que lo predispone a vivir una experiencia; un saber que no lo dice todo, que no acaba la frase, que tiene que ser reactualizado cada vez, que siempre está a la espera de ser acabado de significar. Un saber como el saber de la vida.

Bibliografía

CIFALI, Mireille, "Enfoque clínico, formación y escritura". En Paquay, Léopold; Altet, Marguerite; Charlier, Évelyne; Perrenoud, Philippe (coords.). *La formación profesional del maestro. Estrategias y competencias.* México, Fondo de Cultura Económica, 2005.

CONLE, Carola, "Why Narrative? Which Narrative? Struggling with Time and Place in Life and Research", *Curriculum Inquiry,* vol. 29, Nº 1, 1999, pp. 7-32.

______________, "Thesis as Narrative or 'What Is the Inquiry in Narrative Inquiry'", *Curriculum Inquiry,* vol. 30, Nº 2, 2000, pp. 189-214.

CONTRERAS, José, "La Didáctica y la autorización del profesorado". En Arantes Tiballi, Elianda F. y Matias Chaves, Sandramara (orgs.). *Concepções e práticas em formação de professores.* Río de Janeiro, DP&A, 2003, pp. 11-31.

______________, "La autonomía del profesor. En primera persona: liberar el deseo de educar". En Gairín, Joaquín (coord.). *La descentralización educativa ¿una solución o un problema?* Las Rozas (Madrid), Cisspraxis, 2005, pp. 327-373.

______________, "Subjetividades em relação: Aberturas pedagógicas para personalizar o ensino". En Camargo, Ana María; Faccioli, Mariguela, Marcio y Souza, Regina María (orgs.). *Que escola é essa? -Anacronismos, resistências e subjetividades.* Campinas (Sao Paulo), Átomo & Alínea, (en prensa).

ELLSWORTH, Elisabeth, *Posiciones en la enseñanza. Diferencia, pedagogía y el poder de la direccionalidad.* Madrid, Akal, 2005.

ERSHLER, Anna R., "La narrativa como texto experiencial: incluirse en el texto". En Lieberman, Ann y Miller, Lynne (eds.). *La indagación como base de la formación del profesorado y la mejora de la educación.* Barcelona, Octaedro, 2003, pp. 193-208.

LARROSA, Jorge, *Entre las lenguas. Lenguaje y educación después de Babel.* Barcelona, Laertes, 2003.

______________, "Algunas notas sobre la experiencia y sus lenguajes", *Estudios Filosóficos,* vol. LV, Nº 160, 2006, pp. 467-480.

MCEWAN, Hunter Y EGAN, Kieran (comps.), *La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación.* Buenos Aires, Amorrortu, 1998.

MORTARI, Luigina, "Tras las huellas de un saber". En Diótima, *El perfume de la maestra.* Barcelona, Icaria, 2002. pp. 153-162.

MURARO, Luisa, *El orden simbólico de la madre.* Madrid, horas y HORAS, 1994.

______________, "Enseñar la libertad". En *Duoda*, Nº 26, 2004.

PALEY, Vivian G., *El niño que quería ser un helicóptero. El empleo de la narración de historias en el aula.* Buenos Aires, Amorrortu, 2006.

PIUSSI, Anna María, "Más allá de la igualdad: apoyarse en el deseo, en el partir de sí y en la práctica de las relaciones en la educación", en Lomas, Carlos (comp.). *¿Iguales o diferentes? Género, diferencia sexual, lenguaje y educación.* Barcelona, Paidós, 1999, pp. 43-67.

______________, "El sentido libre de la diferencia sexual en la educación", en Piussi, Anna María y Mañeru, Ana, *Educación, nombre común femenino.* Barcelona, Octaedro, 2006, pp. 15-45.

VAN MANEN, Max, *El tacto en la enseñanza. El significado de la sensibilidad pedagógica.* Barcelona, Paidós, 1998.

______________, *Investigación educativa y experiencia vivida*. Barcelona, Idea Books, 2003.

______________, *El tono en la enseñanza. El lenguaje de la pedagogía*. Barcelona, Paidós, 2004.

ZAMBRANO, María, *Notas de un método.* Madrid, Mondadori, 1989.

______________, *Hacia un saber sobre el alma*. Madrid, Alianza, 2000.

2. Narraciones, experiencia y formación

Andrea Alliaud
Universidad de Buenos Aires

Ante la decepción cada vez más acentuada que enfrentamos como educadores cuando intentamos hacer aquello que precisamente define lo que somos y para lo que nos formamos: enseñar, surgen escenas variadas. Refugiados en el microterritorio del aula y cada uno desde sí, aminoramos la acción (llegando incluso a la parálisis) o la aceleramos, actuando sobre los mecanismos que, creemos, crean las condiciones para lograr que lo que no parece posible acontezca. Nos retiramos (estando o no presentes) o sobreactuamos. No hacemos o hacemos demasiado, tratando de manipular las variables intervinientes en la enseñanza. Todo ello asumiendo, la mayoría de las veces, la responsabilidad que nos compete aunque reconociendo, al mismo tiempo, que no podemos por no saber cómo hacer aquello que precisamente define lo que somos y para lo que nos formamos: enseñar.

Las políticas de formación docente han variado en los últimos tiempos tratando de dar respuesta a esta problemática común y más o menos reciente que refiere, más allá de los nombres utilizados, a la crisis educativa, al problema de la calidad de los resultados, al de la desigualdad, etc. Cierto es que algo viene pasando y que ese algo podría identificarse con la interrupción o la interferencia en los procesos de enseñanza y transmisión. Ningún maestro o profesor se planteaba estas cuestiones cincuenta años atrás. Volviendo a las políticas

formativas, podemos decir que hubo un registro del problema, aunque frecuentemente las vías de acción y formación transitadas se sustentaron en los viejos supuestos que les dieron origen. Y así como es imposible retroceder medio siglo educativo, también lo es que las políticas y las pedagogías tengan algún efecto "formativo" si mantienen tenazmente su formato habitual.

En formas varias y variadas (metodología, contenidos, prácticas culturales, conocimiento de los nuevos sujetos y el entorno epocal, etc.) el formato formativo que se viene ofreciendo y practicando es más o menos el mismo. Algunas notas lo definen:

1. Se supone que siempre es en el "afuera" (en la actualización disciplinar, en las didácticas específicas, en la producción intelectual, en el acervo cultural) donde se van a encontrar las respuestas para solucionar aquello que no sale "adentro" (el aula).
2. Siempre son "otros" los que definen lo que maestros y profesores tienen que aprender y los que les enseñan lo que suponen necesitan para enseñar.
3. Desde ambas posturas la formación se concibe como "brindar conocimientos o información" a quienes se cree no los tienen.
4. El sujeto de "intervención" es individual: cada docente formado o capacitado se convertiría, a partir de lo que recibe, en alguien "apto" para trabajar en "su" aula.

Vale resaltar que no le quitamos importancia a los contenidos ni a las formas de enseñanza como herramientas necesarias para asegurar que los procesos de transmisión sistemática acontezcan; más bien todo lo contrario. Asimismo, pretendemos docentes cultos, críticos y renovados. Cierto es

también que algunas de estas formas formativas y las prácticas que de ellas derivan pudieron/pueden resultar "útiles". Sin embargo, la mayoría de las veces estas posturas demostraron sus limitaciones para poder concretar la enseñanza y asegurar, quizás corriendo el riesgo de parecer demasiado utópicos, que los que pasen por la escuela aprendan. Por más formación, capacitación, actualización o perfeccionamiento que reciban, los docentes parecen resistentes (¿impermeables?) a la hora de plasmar en las aulas lo que "aprendieron" en los espacios de formación. Así, lo que prima en las situaciones prácticas suele ser lo que sabían, producto de lo que alguna vez aprendieron, lo que les resulta o resultó a lo largo de su carrera o simplemente lo que les "sale" (o no) como mezcla de todo ello.

Movidos por estas constataciones y preocupaciones, tenemos la intención en este escrito de presentar una serie de reflexiones, surgidas a partir de un trabajo de investigación, vinculadas con los procesos de recuperación de experiencias y la producción de relatos pedagógicos. Yendo aún más allá, nos proponemos abonar el terreno referido a la promoción del saber pedagógico, a su especificidad y potencialidad para la formación docente. Cabe aclarar que no pretendemos abrir una vía "alternativa" superadora de las formas y formatos vigentes en materia de formación y capacitación. Por el contrario, puede leerse como una propuesta para enfrentar las dificultades vigentes, considerando la especificidad del oficio de enseñar y las posibilidades de la formación profesional para poder afrontarlo.

El punto de partida

Como dijimos, son muchos los maestros y profesores que cargan en sus espaldas el peso del proyecto de educar a las

nuevas generaciones sintiendo, al mismo tiempo, que no les pueden enseñar. Ahora bien, sabemos que a algunos les sale (enseñar) y a otros les salió. En condiciones más o menos favorables, aquí o allá en tiempo histórico y geográfico, sabemos que hay, hubo y habrá docentes que han logrado que otros aprendan. Pensemos en las hermanas Cossettini y en la experiencia de la Escuela Serena, que produjo “una nueva manera de hacer, de vivir, de enseñar en la escuela”, en la provincia de Santa Fe, en el año 1923. También en la obra del maestro rural Luis Iglesias, en el Buenos Aires rural de los años ‘40, a partir de la cual cobró una nueva dimensión la expresión oral, escrita y artística de los niños campesinos que convivían en un mismo ambiente de aprendizaje. ¿Qué hicieron y cómo lo hicieron los docentes de la Escuela “El Zauzalito”, en la provincia de Chaco, para obtener, hacia comienzos de 2000, los mejores resultados en las pruebas nacionales de calidad en Lengua? No hace mucho, Cécile, una profesora de literatura de los suburbios de Francia, trabajó con sus alumnos autores y obras clásicas, a partir de lo cual ellos escribieron sesenta sonetos sobre el “mito de la caída” que fueron publicados en un libro prologado por el filósofo George Steiner.

Partiendo de una simple constatación, entonces, referida a que “a pesar de todo” a algunos les salió y les sale (enseñar), nos surgió la siguiente pregunta: ¿no será posible generar, desde los espacios de formación profesional, encuentros entre docentes donde se ponga a disposición e intercambie aquello que sale o salió bien? Fue entonces que, desde la investigación, emprendimos la búsqueda sistemática de experiencias pedagógicas. Las trabajamos y analizamos, en una de las líneas del proyecto, y a medida que avanzábamos producíamos, en otra dirección, un dispositivo para su recuperación y escrituración. Con estos avances, visualizamos formas de formación profesional

docente en las que se recuperaran y pusieran a disposición experiencias pedagógicas, narradas por docentes, capaces de provocar, de generar, de estimular o inspirar en otros el emprendimiento de la obra propia. ¿Acaso no se parece a eso enseñar?

Así como gran parte de la formación artística se sustenta en las obras de otros (músicos y pintores aprenden a partir de lo que hacen o hicieron otros, se inspiran en las grandes obras, se nutren de ellas), ¿por qué no pensarlo como posibilidad para la formación docente? No se trata en estos casos de hacer lo que otros hicieron o de llegar a convertirse en lo que ellos son, sino de dirigirse a la propia producción, tomando como referencia y fuente de inspiración las posibilidades que ofrecen las obras ajenas.

Es importante aclarar la perspectiva propuesta ya que, cuando se trata de enseñar a enseñar, el normalismo recurría y recurre a la "*pedagogía del modelo*"[2] desde una particular acepción: el que sabe le "muestra" al otro (o le cuenta) en quién tiene que convertirse. Pensemos en las clases modelos, en las instituciones modelos, en la maestra modelo... e incluso en la misma teoría concebida en los espacios de formación como modelizadora de las prácticas docentes[3]. ¿Qué puede ofrecer este tipo de discurso apoyado en la potencialidad, sin ser el acrecentamiento de las propias carencias, la conciencia de todo lo que aún falta, el distanciamiento excesivo respecto de lo que se presenta como ideal?

2. En el artículo "La maestra modelo y el modelo de maestra" denominé de este modo la forma en que se instauraron los modelos y su utilización en los orígenes de la escuela moderna, tratando luego de plantear posibles interpretaciones que huyeran no de los modelos sino de esas formas dominantes. Ver: Alliaud, A. y Antelo, E. (2004).

3. Ver Suárez, D., (1997) donde se analiza esta particularidad que asume la relación teoría-práctica en las prácticas de formación, más allá de lo formalmente prescripto en el currículum vigente.

Menos frecuente es que quienes saben hacerlo le cuenten a otros cómo lo han hecho. Le hablen de los pequeños pasos, de las victorias concretas y limitadas (Sennett, 2003). Estas propuestas guían, porque cuentan desde el hacer y el quehacer, antes que imponiendo un deber ser. Y de eso precisamente se trata, de propiciar en los espacios de formación docente citas o encuentros entre maestros y profesores que lo hacen o lo hicieron bien y aquellos buscadores de respuestas, ya sea porque están en pleno proceso de producción/enseñanza, o bien porque están formándose para enseñar. No es que los "buenos" (circunstancialmente buenos) cuenten grandes aventuras y hablen de sus progresos, mostrándose como modelos acabados, "perfectos", para que los otros, los "malos", imaginen o proyecten una visión de sí imposible de alcanzar. Es algo mucho más sencillo, pequeño y terrenal, tal como mostrar un ejemplo, una posibilidad desde lo concreto, desde la sencillez y complejidad que plantea el hacer[4].

La propuesta formativa se dirige, entonces, a generar espacios en los que sea posible compartir experiencias pedagógicas, a través de **narraciones y relatos**. Más específicamente consiste en propiciar citas o encuentros entre saberes, haceres y docentes. Desde esta apuesta, se trata de favorecer un "*encadenamiento de experiencias*"[5], reparando en la influencia que lo vivido, protagonizado y producido en situaciones de enseñanza puede tener en la formación para enseñar. Imaginar situaciones con docentes "encadenados" entre experiencias y relatos se aleja del pasaje de información "objetiva" sobre hechos y acciones que los que saben les transmiten a los que no. El

4. Es interesante considerar la distinción que suele hacerse entre ejemplo y modelo. Mientras el primero aparece como una descripción de algo que salió bien, el segundo toma la forma de prescripción y, como tal, tiene que ser imitado.

5. Se ha tomado prestado el término de John Dewey (1929).

encadenamiento planteado, más que dejar docentes atrapados en los decires o hazañas de otros, tendería a producir lazos, es decir, docentes encontrados entre ideas, consejos, y reflexiones. Desde esta concepción, no habría fieles "reproductores" de lo que hicieron otros (o les contaron que hicieron), lo cual no sería posible entre otras cosas debido al carácter particular que toda situación de enseñanza plantea y a lo intransferible de toda experiencia. Por el contrario, la propuesta apuesta a una dimensión (incontrolable, inmanejable) de las narraciones de experiencias: lo que ellas pueden "provocar" en otro/s (si es que el encuentro llega a producirse), en términos de pensamiento, imaginación, decisiones, creación; y, en definitiva, en dar curso a la propia acción, en generar la propia narración, el guión de la propia enseñanza.

Desde la investigación, como decíamos, nos concentramos en la búsqueda de narraciones pedagógicas, tratando de identificar relatos de quienes dejaron testimonio de su hacer, en tanto consideraron que tenían algo para decir, contar o transmitir acerca de lo que protagonizaron en sus prácticas docentes cotidianas. Dentro de una vasta producción, tratamos de identificar experiencias "convocantes", potenciales candidatas para la producción de citas o encuentros con otros, en tanto su contenido estuviera ligado al hacer de personas reales y no al deber ser de modelos o "ideales". Relatos en los que la descripción acerca del "cómo lo han hecho" aquellos a los que les resultó, aparezca como tal sobre las declaraciones, principios y deliberaciones. Como se verá, en muchos casos la descripción de la experiencia promueve reflexiones y teorizaciones pero estas están ligadas a las situaciones o, mejor, al relato que se hace de ellas. La producción pedagógica expresa saberes formalizados a los que se llega a partir de experiencias propias o ajenas en las que priman (digámoslo una vez más) haceres y situaciones.

El pensamiento pedagógico no aparece entonces como un ensayo o reflexión filosófica abstracta, sino que se funda en una concepción práctica.

Es precisamente la experiencia vivida, ese relato de acontecimientos "mínimos", comunes, insignificantes lo que según Giorgio Agamben proporcionaba autoridad a los relatores. La experiencia, antes que el conocimiento, autorizaba:

> Cada acontecimiento, en tanto que común e insignificante, se volvía así la partícula de impureza en torno a la cual la experiencia condensaba, como una perla, su propia autoridad. Porque la experiencia no tiene su correlato necesario en el conocimiento, sino en la autoridad, es decir, en la palabra y en el relato. (Agamben, 2004: 9)

Nos topamos, así, con producciones autorizadas realizadas por maestros, pedagogos o pedagogos maestros o maestros pedagogos que pusimos en consideración, más allá de la época y la autoría. Llevamos a cabo lo que Jacques Rancière (2003) denomina una *operación deslocalizante* que consiste en tratar los textos como producciones iguales. Pusimos en pie de igualdad relatos diversos: las hermanas Cossettini, Luis Iglesias y Cécile Ladjali, Joseph Jacotot traído por Rancière, María Montessori, Madalena convocada por Paulo Freire, entre otros a los que iremos haciendo mención. En este sentido, nos interesó cada relato en tanto producción discursiva que pone de manifiesto una posibilidad plasmada en un texto. No nos importó ir más allá de los mundos que el relato muestra, cuenta. De este modo, trabajamos con relatos de experiencias "libres" y liberados de autores y de épocas; con textos que, a su vez, pudieran ser leídos, interpretados y reinscriptos en diferentes situaciones y contextos por distintos sujetos.

Los avances

Para estos fines, no importan épocas ni generaciones. Un maestro actual le puede contar a otro u otros cómo lo hizo. Puede narrar su experiencia acerca de cómo abordó una clase, un tema o un problema puntual que se le haya presentado. Diana Racioppi (2005), una maestra del conurbano bonaerense, relata la experiencia vivida en una escuela en la que, al ingresar, las referencias hacia los alumnos eran *con ellos no hay nada que hacer*.

Diana cuenta lo que hizo y cómo lo hizo. Pero también un maestro de otra época puede haber dejado testimonio de lo que hizo y de cómo lo hizo (Cossettini, Iglesias, Freire y podríamos continuar...).

Primeras o segundas manos valen todas por igual. Muchas veces los que han protagonizado directamente experiencias pedagógicas las cuentan, mientras que hay quienes narran experiencias de otros: el narrador –dice Walter Benjamin– toma lo que narra de la experiencia; la suya propia o la trasmitida.

En *El maestro ignorante*, Jacques Rancière relata la experiencia de Jacotot, un profesor que sobre comienzos del siglo XIX asumió la *aventura intelectual* de enseñar a leer a alumnos con quienes no compartía el idioma. Hace muy poco, una maestra de La Matanza se encontró con Jacotot, en el relato de Rancière, y ese encuentro tuvo consecuencias en su enseñanza:

> De modo que los secretos de dos mundos llegaron a entrar en colisión, dos esferas que nunca hubieron debido confundirse: un maestro de renombre internacional y una profesora de barrio que comparten un mismo amor por sus alumnos y por

> las maravillosas cosas que tienen que transmitirles. (Steiner y Ladjali, 2005: 42)[6].

Olga y Leticia Cossettini (2001) encontraron "inspiración" en las obras de Gentile y Radice: "renovaron nuestro pensamiento y nos ayudaron….", "nos han guiado" en "una nueva manera de hacer, de vivir, de enseñar en la escuela". Más allá de lugares y tiempos, se trata de encuentros con otros en los que se puede aprender; que inspiran o modifican formas de percibir y hacer las cosas; que permiten probar y experimentar con la guía o ayuda de alguien que cuenta, nos cuenta, lo que experimentó.

A diferencia de los relatos producidos en el presente, los del pasado llegan o nos llegan (a través del autor o del relator) en forma de publicaciones; es decir, son producciones "consagradas" que ya cuentan con cierta "publicidad" y en tanto tal tienen forma y formalidad definidas, asociadas con la divulgación. Las producciones que pudieran realizar los docentes presentes ("a consagrarse"), en cambio, requieren de procesos de producción (escrituras y sobre-escrituras) a fin de estar disponibles para ser compartidas con otros. Es probable que esos relatos sean de utilidad también para quienes los producen, para aquellos que relatan conservando su "lugar de actuación"[7]. Sabido es que narrar, contar acerca de lo que se hizo, puede tener en sí mismo un componente formador o reflexivo, al alejar al

6. La referencia remite a un encuentro de similares características entre Cécile Ladjali, una profesora de secundario y el filósofo George Steiner.

7. Siguiendo a Benjamin (1999), podemos identificar dos tipos de narradores: aquellos que "están de vuelta", identificados con la imagen del viajante, es decir quienes, alejados de sus experiencias, nos cuentan acerca de ellas y los que permanecen en el llano, representados en la imagen del "campesino sedentario". Si bien en ambos casos la narración implica una toma de distancia respecto de la situación vivida, la primera "estirpe" ha abandonado la escena a la que refiere su relato, mientras la segunda conserva el lugar de actuación.

protagonista de la situación vivida y ponerlo en una situación distinta, la de contar o de dar cuenta (para otros, ante otros) de lo que hizo y cómo lo hizo.

De cualquier modo, poco interesa dónde y cuándo se han producido las experiencias pedagógicas. Para estos fines, como decíamos, más que en el contexto, el centro de preocupación está puesto en los textos y en su potencial provocador: lo que puedan generar en otros, en términos de inspiración, de guía o ayuda para enseñar. El desafío consistiría entonces en "detectar", elegir relatos de experiencias pedagógicas producidos por quienes consideran o consideraron que tienen algo para contar acerca de sus quehaceres y relatos que, por alguna razón, alguien decidió que valía la pena recuperar. Aunque, también, es posible trabajar en las condiciones (o producción) para que tales relatos se realicen. De una u otra forma, entonces: ¿todo vale? La respuesta no es afirmativa y dos verbos recientemente mencionados sirven para avanzar sobre esta cuestión. Se trata de "elegir", "detectar" o crear las condiciones para que se produzcan e intercambien relatos de experiencias pedagógicas en los que se recuperen vivencias y situaciones que porten un significado especial para ser legadas, compartidas y transmitidas a otros, con otros. Lo más maravilloso de contar, recuerda una cuentista local, es hacer de puente para otros.

Ya centrados en los textos, y haciendo hincapié en los procesos de selección y producción de relatos de experiencias pedagógicas, conviene avanzar sobre algunas consideraciones.

La primera remite a los propósitos que persigue el productor de un relato. Quien elige/eligió contar algo, narrar una experiencia, siempre lo hace "para..." que eso que está contando llegue a otros, o por lo menos salga de la propia interioridad. El narrador de Benjamin intercambia sus experiencias con otros y está preocupado, de alguna manera, por **conservar**

o perpetuar lo narrado. El narrador de Benjamin es alguien **interesado** en que su experiencia trascienda. El interés narrativo se asocia con el sentido adjudicado por el protagonista a eso que ha elegido contar que, por alguna razón, se distingue del cúmulo de vivencias cotidianas. Olga Cossettini refiere a sus "modestos propósitos de divulgación de la Escuela Serena (que) con espíritu nuevo iba a abrir de par en par las puertas de las aulas a la vida". La experiencia singular, personal del que cuenta se dirige a un universal que no se conoce y pretende constituirse, de algún modo, en una posibilidad; no en un modelo, sino en una ejemplaridad. Interesan, por ello, aquellas historias "desfasadas" de lo que frecuentemente ocurre que intentaron superar o afrontar situaciones complejas.

Los relatos de experiencias pedagógicas **suelen partir de un problema o una inquietud**, de una situación incierta o desconocida que tuvo que afrontar el protagonista. Con mayor o menor previsión, hay algo que se emprende de una manera distinta a la habitual, una especie de aventura que se transita, ya sea porque se presentan situaciones "inesperadas" o porque, en función de nuevos intereses o inquietudes, se pretende cambiar lo que se venía haciendo y hacer las cosas de otra manera. Jacques Rancière relata la experiencia de Joseph Jacotot quien, al enfrentar una situación del todo atípica para un profesor, tuvo que proceder de una manera diferente: "la necesidad le obligó a dejar enteramente fuera del juego su inteligencia, esa inteligencia mediadora del maestro (...) había suprimido esa distancia imaginaria que es el principio del atontamiento pedagógico" (ibíd.: 18). María Montessori (1968) cuenta su experiencia en la "*Case dei Bambini*" de tener que enseñarles a leer a niños menores de seis años, convencida de que antes de esa edad los niños no pueden con las letras. Cécile Ladjali, la joven profesora de literatura, relata que trabajó en sus clases con

autores y obras clásicas “con el deseo de guiar a mis alumnos por otros derroteros”. Diana, la profesora de ciencias naturales, nos dice que enfrentó el desafío de enseñarles a esos alumnos con los que “nada se podía hacer” (según sus colegas) convencida de que “todos los chicos pueden aprender”. Algunos desde la imposibilidad. Otros visualizando una posibilidad. Lo cierto es que en todos los casos hay un emprendimiento distinto, un desfasaje respecto de lo que ocurre frecuentemente.

La segunda consideración se vincula con la anterior y apunta a la selección que realiza el narrador de un relato. Quien cuenta elige **alguna situación que por alguna particularidad se diferencia del resto**. El narrador no cuenta todo. Y si bien, como sostienen diversos autores, la cotidianeidad, lo común, es la materia prima que utilizan los narradores, hay algo de lo ordinario que en cierto momento o por un motivo particular, se vuelve extraordinario, diferente, y por lo tanto digno de ser contado. Es decir, dentro de la vasta existencia, son las vivencias cotidianas dotadas de una significación especial, las que el narrador tendría interés en conservar e intercambiar con los demás. Desde esta perspectiva, ni todo lo vivido puede considerarse experiencia ni quien ha vivido mucho puede catalogarse como “experimentado”. Agamben (*op. cit.*) argumenta que el hombre moderno está inmerso en una serie de acontecimientos múltiples y diversos, sin que ninguno de ellos se convierta en experiencia. Lo cotidianamente vivido carente de sentido, no sería en el sentido que le da el autor, “experiencia”. De lo anterior podría conjeturarse que habrá materia prima para intercambiar o transmitir siempre que lo vivido tenga algún **significado** para su protagonista.

Muchas veces el significado adjudicado deviene (*a posteriori*) de una enseñanza que provocó cierta situación. Por qué o para qué contar acontecimientos, apostando a su continuidad,

si no fuera porque el que narra o relata reconoce en ellos alguna influencia, algo que lo hizo cambiar, modificar sus pensamientos, sus creencias y hasta sus actos. Es frecuente en los relatos de experiencias pedagógicas detectar los cambios experimentados en las maneras de hacer y de pensar. En su relato Diana cuenta una experiencia que "*la hizo distinta*". En otros, aparecen expresiones tales como "A través de la experiencia entendí…"; "Grande fue mi asombro (…) a partir de este trabajo pude darme cuenta…"; "Y la señorita Silvia de pronto se dio cuenta…".

Volvamos a Jacotot y detengámonos en lo que pensaba este profesor, durante más de treinta años, y en el cambio que experimentó a partir de una situación que, en principio, lo imposibilitó:

> **Hasta ese momento, había creído lo que creían todos los profesores** concienzudos: que la gran tarea del maestro era transmitir sus conocimientos a sus discípulos para elevarlos gradualmente hacia su propia ciencia (...). En definitiva, sabía que el acto esencial del maestro era explicar, poner en evidencia los elementos simples de los conocimientos y hacer concordar su simplicidad de principio con la simplicidad de hecho que caracteriza a los espíritus jóvenes e ignorantes. (..) Y **así razonó y actuó Joseph Jacotot, en los treinta años de profesión**. (*ibíd*.: 11-12).
>
> La **revelación** que se apoderó de Joseph Jacotot se concentra en esto: es necesario invertir la lógica del sistema explicador. La explicación no es necesaria para remediar una incapacidad de comprensión. Todo lo contrario, esta incapacidad es la ficción que estructura la concepción explicadora del mundo. El explicador es el que necesita del incapaz y no al revés, es él

> el que constituye al incapaz como tal. Explicar alguna cosa a alguien es primero demostrarle que no puede comprender por sí mismo. Antes de ser el acto del pedagogo, la explicación es el mito de la pedagogía, la parábola de un mundo dividido entre espíritus sabios y espíritus ignorantes, espíritus maduros e inmaduros, capaces e incapaces, inteligentes y estúpidos (*ibíd.*: 15).

Algo le sucedió a Jacotot. Lo que vivió con sus alumnos actuó como una "revelación" e hizo mutar las creencias que había sostenido a lo largo de toda su vida. Las reflexiones sobre el acto pedagógico que, en este caso relata Rancière, están ligadas a lo que efectivamente aconteció y a lo que "le" pasó a su "profesor ignorante". Sobre este aspecto volveremos, no sin antes saber acerca de lo acontecido, de lo que le ocurrió y de cómo ocurrió.

La tercera consideración remite al **carácter aleatorio**, casual, no controlado, de la experiencia que se relata (distinta pero a la vez integrante de la cotidianeidad misma). Esa cualidad le proporciona al texto la riqueza de lo no previsto, no planificado, de lo inesperado. La experiencia como materia prima de la narración se distingue del experimento, en tanto situación creada artificialmente para provocar ciertos resultados (Larrosa, 2003). Si la pregunta es cómo aconteció, responderíamos que no se trata de crear situaciones que produzcan experiencias y de producir relatos a partir de ellas. Las experiencias se tienen, surgen en el curso de una vida, sin previsión, plan, diagrama o control. Es el carácter imprevisto lo que suele sorprender al propio protagonista y lo que, seguramente, lo llevará a cambiar sus pensamientos, sus creencias y a transformar el contenido de lo vivido en una experiencia que pretende transmitir, conservar, perpetuar o continuar en otros.

Notamos en los relatos que son circunstancias tales como **el azar, la casualidad, la oportunidad** o hasta la misma **imposibilidad** de contar con lo que se pretende o se considera necesario, las que promueven un curso de acción determinado que intenta resolver la situación problemática que se presenta: "Si hubiese sido rica (expresa Montessori) habría tenido siempre el magnífico abecedario del pasado".

En el caso de Jacotot, fue "el azar" (la publicación de una edición bilingüe del *Telémaco*) lo que *decidió* que el desarrollo de los acontecimientos se diese "de otra manera", distinta, a la que él como profesor estaba habituado. Fueron las circunstancias y la urgencia las que "lo obligaron a quemar las etapas de la progresión explicativa y las que hicieron nacer capacidades inéditas". El azar cobra tal protagonismo en esta experiencia que se transforma en un método: el "método del azar", el "método de la igualdad", el "método de la voluntad" (*ibíd*.: 21).

Pues bien, "¿Por qué ha sido?", "Pues, cuéntelas." "¿Qué le ocurrió?" "...siga usted", "¿Y qué pasó?". Son todas preguntas o inquietudes que manifiestan oyentes inquietos o lectores sorprendidos por las descripciones que quieren saber más sobre el curso de la historia[8]. Lo mismo nos ocurre, avancemos entonces con nuestro relato.

8. En este caso es la historia que cuenta Iván (en el cuento "Después del baile" de León Tolstoi). El relato remite a la noche en que el joven conoció al amor de su vida, quien estaba en el baile junto a su padre. Narra con precisión cómo se desencadenaron los hechos y lo que sintió. Terminada la fiesta y de modo casual, Iván vio al padre de su amada, un militar honorable, en una circunstancia donde este comandaba el martirio de un prisionero. Tal fue su sufrimiento (como espectador del suceso) que intentó explicarlo por el propio desconocimiento sobre lo que seguramente (desde su perspectiva) el capitán sabía para hacer lo que hacía. Trató de averiguar qué podía ser aquello que él desconocía. Al no encontrar respuesta abandonó su idea de ser militar, así como de ocupar cargos públicos de cualquier tipo. Respecto a su amada la distancia comenzó a ocupar protagonismo en las escenas de un amor que paulatinamente se extinguía.

Llegamos así a una consideración esencial para tener en cuenta en los procesos de selección y escritura de relatos de experiencias pedagógicas. Se trata de lo que aconteció, de lo que ocurrió. El narrador de la experiencia de Jacotot cuenta **qué hizo y cómo lo hizo** nuestro "maestro ignorante", una vez que halló ese "lazo mínimo" o la cosa en común necesaria para poder enseñar (el libro traducido, como se recordará).

Lo que no hizo Jacotot también aparece en el relato, como una manera de enfatizar o reforzar lo hecho:

> **Hizo** enviar el libro a los estudiantes a través de un intérprete y les pidió que aprendieran el texto francés ayudándose de la traducción. A medida que fueron llegando a la mitad del primer libro, les hizo repetir una y otra vez lo que habían aprendido y les dijo que se contentasen con leer el resto al menos para poderlo contar. (...) Pidió a los estudiantes así preparados que escribiesen en francés lo que pensaban de todo lo que habían leído (*ibíd.*: 10).

> **No** había dado a sus alumnos ninguna explicación sobre los primeros elementos de la lengua. No les había explicado ni la ortografía ni las conjugaciones. Ellos solos buscaron las palabras francesas que correspondían a las palabras que conocían y las justificaciones de sus desinencias. Ellos solos aprendieron cómo combinarlas para hacer, en su momento, oraciones francesas: frases cuya ortografía y gramática eran cada vez más exactas a medida que avanzaban en el libro; pero sobre todo eran frases de escritores y no de escolares (*ibíd.*: 12).

Tal como lo cuenta Rancière, los alumnos de Jacotot no solo aprendieron francés sino que se expresaban y producían como escritores. Algo similar a lo que relata Cécile, la profesora

francesa de las barriadas deprimidas de la Seine-Saint-Denis: "ellos habían sido capaces de ofrecer una voz…":

> Así mis alumnos se entregaron al juego de la escritura. Pensaban que componer poesía era fácil. Lo primero que redactaron fue de una banalidad absoluta. Tuvieron que volver a escribir varias veces los sonetos (…) Nadie es capaz de escribir, si no ha leído mucho. Cada día llegaba a clase con maletas de libros. Incluso he hecho una lista de los que nunca volvieron a mis manos. Aún los espero. Es muy probable que dichos hurtos se conviertan en el único testimonio de un pequeño éxito pedagógico (*ibíd*.: 20-21).

> (…) me vi superada por mis alumnos, con toda la arrogancia propia de sus quince años. Curiosamente una cierta incultura les había permitido captar lo esencial, en tanto que yo había caído en la vulgaridad por un exceso de humanidades. Mientras que yo no había logrado más que un plagio insoportable, ellos habían sido capaces de ofrecer una voz (…) (*ibíd*.: 47).

En las narraciones, la descripción acerca de lo que se hizo y cómo se hizo incluye una referencia a los resultados obtenidos, **qué pasó con lo hecho o a partir de lo hecho**. Mientras lo hecho se centra en la figura del maestro, lo que pasó, el hecho o los hechos en términos de resultados, tienen como sujeto principal a los alumnos. Volvamos a Rancière:

> El hecho era que estos estudiantes aprendieron a hablar y escribir francés sin la ayuda de sus explicaciones (…) Aprendieron el francés del *Telémaco* de la misma forma que se aprende la lengua materna: observando y reteniendo, repitiendo y comprobando, relacionando lo que pretendían conocer con

> lo que ya conocían, haciendo y reflexionando en lo que habían hecho. Hicieron lo que no se debe hacer, como hacen los niños, ir a ciegas, adivinando (…) los alumnos aprendieron sin maestro explicador, pero no por ello sin maestro. Antes no sabían y ahora sabían (...) Entre el maestro y el alumno se había establecido una pura relación de voluntad a voluntad (*ibíd.*:18-22).

En quinto lugar destacamos otro componente esencial de los relatos de experiencias pedagógicas, referido a lo **que "le" pasó** a quien vivió la experiencia y la relata o al relator de una experiencia ajena. Encontramos en los textos protagonistas "superados" "impactados", "sorprendidos", "conmovidos", "transformados", "revolucionados" o "iluminados" a partir de las experiencias vividas y fundamentalmente con sus resultados:

> La experiencia sobrepasó sus expectativas… (…) Cuál no fue su sorpresa al descubrir que sus alumnos... (…) Tal fue la revolución que esa experiencia azarosa provocó en su interior (…) Una luz repentina iluminó brutalmente el espíritu de Jacotot (Rancière, *op.cit.*: 12).

> (…) resulta sorprendente constatar que las carencias que se perciben en la forma normal que tienen de expresarse no impiden la emergencia de un lenguaje figurativo en aquello que escriben (Steiner y Ladjali, *op.cit.*: 37).

Para George Steiner (quien como se recordará escribió el prólogo de la publicación de los sonetos), lo que le pasó a Cécile y les pasó a los jóvenes escritores franceses, sus alumnos, "…puso en evidencia la satisfacción que procura el saber a quienes tienen la oportunidad de descubrirlo y también

aquella que entraña el hecho de transmitirlo" (*ibíd*.: 35). Sin embargo, Cécile no siempre la pasó bien, ni todo le fue fácil. Y esos pasares y pesares también forman parte del relato. Atravesó, a lo largo de su trabajo, momentos de crítica y desconcierto: "me sentía perdida y destrozada por el imperativo de tener que afrontar, ante la clase, la solidez de la historia…". "Aunque todos experimentamos la necesidad de abandonar nuestro territorio para salir al encuentro con el otro, tal imbricación de conciencia presenta, en ocasiones, todos los visos de un cataclismo (*ibíd*.: 15 y 56). Asimismo, la "novedosa" experiencia se convirtió en blanco de crítica para algunos colegas, quienes llegaron a acusarla de "violenta simbólica". El supuesto es bien conocido y se basa en la creencia que afirma el alejamiento y hasta el enfrentamiento de los estudiantes provenientes de los sectores carenciados respecto de la "cultura elevada": "Incluso en el caso de que la cultura que impartimos en nuestras clases sea burguesa, muchos de mis compañeros creen, como yo, que es la más digna para nuestros alumnos" (*ibíd*.: 37).

Si lo que interesa son relatos provocadores, es decir, potenciales impulsores de haceres y reflexiones de otros, resulta crucial la referencia a todo el proceso transitado (que incluye seguramente idas y vueltas, dificultades, decepciones, sinsabores y cataclismos) y no solo a las notas épicas o exitosas. La voz del narrador representa a "un hombre sencillo y hacendoso que llega a asemejarse a un santo de la manera más natural (…) Su modelo es el hombre que se siente a gusto en la tierra, sin entregarse excesivamente a ella" (Benjamin, *op. cit*: 114).

Resaltamos nuevamente lo que constituye, desde estas posturas, un elemento crucial de las narraciones: lo que salió bien, lo que contribuyó a solucionar un problema determinado, lo que surgió por azar pero modificó algo, lo que "sorprendió" e impactó al protagonista. La "efectividad", en estos casos, está

más ligada a la pasión que a la acción en sí misma. Los relatos podrán seducir, provocar o encontrar a otros, en la medida que lleven la huella del que narra y la referencia a la situación. Lo que pasó en determinadas circunstancias y lo que le fue pasando a un sujeto concreto. Por eso, antes que "buenas prácticas" o "experiencias exitosas" importan *experiencias convocantes*, capaces de brindar propuestas desde el lugar de la atracción, de la seducción y no diciendo lo que habría que hacer sin más.

Es el **sentido adjudicado** lo que distingue a la experiencia entre un cúmulo de vivencias. Diversos autores han considerado que solo es posible hablar de experiencia en la medida en que esta deja de ser muda y oscura y se convierte en expresión. Desde esta perspectiva, se hacen, se tienen vivencias pero estas llegan a ser experiencias solo si se relatan, si se cuentan a otros. Es por medio del lenguaje que las vivencias mutan en experiencias y en ese acto de contar, de narrar, aparece la marca del narrador. Esa traza del sujeto es lo que, según Benjamin, distingue la narración de la información y lo que otorga al relato esa cualidad particular para generar procesos de formación o transformación:

> La narración no se propone transmitir, como lo haría la información o el parte, el "puro" asunto en sí. Más bien lo sumerge en la vida del comunicante para poder luego recuperarlo. Por lo tanto, la huella del narrador queda adherida a la narración, como las del alfarero a la superficie de su vasija de barro. (Benjamin, *op. cit.:* 119)

Ahora bien, el que cuenta no solo da cuenta o informa acerca de lo que hizo, de lo que vivió o le pasó, sino que en su relato hay interpretaciones sobre las circunstancias y, también, sobre el tema o los temas que se asocian con aquello que está narrando o contando. Es la interpretación que, desde el presente, el

narrador otorga a las circunstancias vividas. Tales producciones "temáticas" llevan la marca de lo subjetivo y las huellas de lo social. Slavoj Zizek (2008) destaca el poder constitutivo de los relatos, haciendo hincapié en esa cualidad interpretativa, superadora de lo meramente descriptivo. La "legibilidad", sostiene el autor, no implica tan solo una relación entre una infinidad de narraciones y/o descripciones en conflicto con una realidad extradiscursiva, relación en la que se acaba imponiendo la narración que mejor "se ajuste" a la realidad; sino que la relación es circular y autoreferencial: la narración predetermina nuestra percepción de "la realidad" (*ibíd.*: 17). De allí que en los relatos de experiencias pedagógicas puedan rastrearse y trabajarse los sentidos "comunes" atribuidos a los temas que los constituyen. Relatos que, puestos a dialogar entre sí, producen nuevas interpretaciones. Relatos interpretados, puestos a disposición o al servicio de otros que harán sus propias lecturas y apropiaciones.

Es precisamente la experiencia vivida la que promueve **interrogantes y reflexiones que tienden a cuestionar lo que se creía o se sabía**: "Hasta ese momento había creído…", expresaba Rancière acerca de la experiencia de Jacotot. Son esos saberes "de siempre", promotores de formas de acción determinadas y compartidos por la comunidad profesional, los que se interrogan. Y las preguntas que surgen también se expresan en los relatos:

> ¿Por qué el libro necesita de tal ayuda (la explicación) (...)? ¿Por qué (el niño) debería comprender mejor los razonamientos que le explicarán lo que no ha comprendido? ¿Son estos de otra naturaleza? ¿Y no será necesario en este caso explicar todavía la manera de comprenderlos? (...) ¿Qué relación hay entonces entre el poder de la palabra y el poder del maestro? (*ibíd.*: 13-14)

De este modo, notamos una nueva diferencia respecto a otras producciones pedagógicas en las cuales el texto se limita a contar hechos exitosos y recomendarlos o, simplemente, a dar indicaciones generales. Si bien en los relatos de experiencias pedagógicas hay soluciones *afortunadas*, precisamente aquellas que han resuelto el problema presentado (el que muchas veces como vimos desencadena la experiencia), las mismas se sitúan y expresan lo que les pasa a los sujetos, también en términos de saberes y reflexiones. “La revelación se apoderó de Jacotot”, decíamos, y esa revelación acerca de la necesidad de invertir la lógica del sistema explicador fue descubierta; fueron los hechos y la misma experiencia lo que (le) provocó el cambio. Tanto como los cuestionamientos e interrogantes, las nuevas concepciones e interpretaciones surgidas en el devenir de la experiencia aparecen, asimismo, enunciadas en los relatos. Los sujetos “conmovidos”, “impactados”, “iluminados”, “sorprendidos”, expresan reflexiones sobre ciertos temas que no dejan de lado la prueba, la evidencia, el entendimiento y la comprensión que (les) proporciona la situación:

> Él (Jacotot) **descubría** que “todas las frases, y por consecuencia todas las inteligencias que las producen, son de la misma naturaleza. Comprender solo es traducir, es decir, proporcionar el equivalente de un texto pero no su razón. No hay nada detrás de la página escrita, nada de doble fondo que requiera del trabajo de una inteligencia otra, la del explicador” (…) Los estudiantes flamencos **habían proporcionado la prueba**: solo tenían a su disposición para hablar de Telémaco las palabras de Telémaco. Basta pues con las frases de Fénelon para comprender las frases de Fénelon y para decir lo que se ha comprendido de ellas” (…) “**El hecho estaba ahí**: aprendieron solos y sin maestro explicador” (…) “**La**

> **experiencia le pareció suficiente para entenderlo**: se puede enseñar lo que se ignora si se emancipa al alumno, es decir, si se le obliga a usar su propia inteligencia (Rancière, *op.cit.*: 18-25).

Los hechos vividos y experimentados hablan o dicen, aunque siempre que se encuentren con individuos que estén atentos o dispuestos a escucharlos, comprenderlos y a modificar sus concepciones y creencias a partir de "ciertas" situaciones vividas. Benjamin hacía referencia al *don de la escucha* como complementario del *don de narrar*. Mientras el primero supone sujetos que pueden llegar a conmoverse por lo que "les" pasa o les provocan ciertos textos o situaciones, el segundo implica poder trabajar con los materiales de la vida donde, a través de la superposición de capas diversas, emerge la narración como "estatificación de múltiples versiones sucesivas".

Finalmente diremos que es a través de las **máximas y consejos** que contienen las narraciones, como se expresa la necesidad de continuidad o trascendencia de la experiencia. El consejo, al decir de Benjamin "no es tanto la respuesta a una cuestión como una propuesta referida a la continuación de una historia en curso". Para el autor una verdadera narración "aporta de por sí, velada o abiertamente su utilidad; algunas veces en forma de moraleja, en otras en forma de indicación práctica, o bien como proverbio o regla de vida" (*ibíd.*: 114). *El narrador* de Benjamin está *orientado hacia lo práctico*. Siguiendo a Agamben (*op. cit.*), la experiencia en sentido tradicional es la que se traduce en máximas y principios. Aquí el texto suele despojarse de la situación que lo originó (aunque las máximas y consejos surgen a partir de ella) y enuncia principios que pueden servir de ayuda, guía u orientación para la enseñanza de otros.

Lo que nos deja Cécile[9]:

> El profesor ha de sacar al alumno de su mundo, conducirle hasta donde no habría llegado nunca sin su ayuda, y traspasarle un poco de su alma, porque quizá toda formación no sea más que una deformación.
>
> Habría que hacer, sin complejos, un elogio de la dificultad (…) De hecho, la inesperada dificultad que presentan los textos clásicos no es, forzosamente, un obstáculo, habida cuenta de que, por el contrario, ese parece ser uno de los pocos medios con que cuenta el profesor para seducir algunas conciencias y, más adelante, colmar lagunas.
>
> (…) es importante que las cosas no sean fáciles. Incluso me atrevería a pensar que, en algunos momentos, han de parecer insuperables. Solo al precio de semejante vértigo, la conciencia del alumno llegará a confundirse con la del maestro en esa seducción erótica del pensamiento, tantas veces reivindicada por Platón (57).

Lo que nos pasa Rancière[10]:

> El hombre –y el niño en particular– puede necesitar un maestro cuando su voluntad no es lo bastante fuerte para ponerlo y mantenerlo en su trayecto. Pero esta sujeción es puramente de voluntad a voluntad. Y se vuelve atontadora cuando vincula una inteligencia con otra inteligencia. En el acto de enseñar y aprender hay dos voluntades y dos inteligencias. Se llamará

9. En Steiner y Ladjali, *op. cit.*, pp. 37-39 y 57.
10. *Ibíd.*, pp. 23 y 26.

> atontamiento a su coincidencia. (....) Se llamará emancipación a la diferencia conocida y mantenida de las dos relaciones, el acto de una inteligencia que solo obedece a sí misma, aunque la voluntad obedezca a otra voluntad.
> No existen hombres sobre la tierra que no hayan aprendido alguna cosa por sí mismos y sin maestro explicador. Llamemos a esta manera de aprender "enseñanza universal".

Los consejos de Leticia[11]:

> El secreto está precisamente en no enseñar reglas gramaticales. El aprendizaje de la lengua es un proceso de asimilación y de creación lenta por lo que es imposible anticipar el conocimiento de la gramática al conocimiento de la lengua.
> (...) el lenguaje del niño se desenvuelve sin verse obstruido por la excesiva intervención de la maestra y menos de un tratado gramatical.
> (....) el valor de la gramática como auxiliar del lenguaje a cuyas fuentes va el niño solamente cuando siente necesidad, como aprendizaje espontáneo cuando va acompañado de la consulta reflexiva que aumente y consolide el conocimiento.

Las conclusiones

Podríamos decir, a esta altura, que los relatos de experiencias pedagógicas se asocian siempre a una persona y a una situación o situaciones de enseñanza vividas por ella. El plus que aportan estas producciones radica en la posibilidad de producir ideas y reflexiones, de transmitir consejos

11. En Cossettini, *op. cit.*, pp. 40-43.

e indicaciones, a través de lo que pasó y les pasó a los sujetos en determinadas situaciones. Con distintos niveles de reflexión o conceptualización, facilitan la unión de lo que por lo general aparece disociado en la producción pedagógica: saber y hacer; posibilidad y trascendencia. Tal como lo plantea Terigi (2007) los docentes transmiten un saber que no producen y en ese proceso de transmisión producen un saber que no es reconocido como tal.

En los relatos trabajados, notamos que se producen conceptualizaciones o reflexiones sobre temas pedagógicos. "Durante aquel intercambio de puntos de vista (acerca de lo que ocurrió), quedó esbozada cierta filosofía de la transmisión", expresa Cécile. "No veo por qué no se puede intervenir en los problemas a los que antes me refería" (…) "Creo que una cuestión fundamental frente a la cual los educadores y educadoras debemos estar bastante lúcidos, así como cada vez más competentes, es que nuestros educandos son uno de los caminos de los que disponemos para ejercer nuestra intervención en la realidad a corto y largo plazo", sostiene Paulo Freire al contar la experiencia de una maestra paulista que le exigió a la abuela de una de sus alumnas que la niña concurriera a la escuela todos los días "limpia, bañada y con un mínimo de ropa" (*ibíd.*: 85-86). Lo peculiar, en estos casos, radica en que las conceptualizaciones y reflexiones se desprenden de cuestiones prácticas. Bajo estas formas, la producción pedagógica recupera el saber producido en y a partir de situaciones de enseñanza.

La transmisión, la intervención, así como la autoridad, la igualdad, son solo algunos de los puntos sobre los que gira el debate pedagógico en la actualidad. Los temas no son nuevos. Ocurre que en tiempos de incertidumbre, como el presente, la necesidad de respuestas alcanza a aspectos que parecían hasta no hace tanto indiscutibles, naturales o evidentes. La forma de

abordar estos u otros tópicos pedagógicos en los espacios de formación y desarrollo profesional docente no es irrelevante en un momento en que se generan escenas escolares en las que maestros y profesores perciben la imposibilidad de hacer aquello que define lo que son y para lo cual fueron o están siendo formados; "en un momento en que –como lo expresa Cécile– cunde el desaliento". Es probable que el saber pedagógico tenga otro sentido entre los docentes (y en el campo educativo en general) si el proceso de su producción, transmisión y circulación se enlaza con experiencias, estableciendo conexiones con sujetos y situaciones.

Dado el estatus otorgado a este tipo de saber en las instancias de formación y desarrollo profesional docente, avanzaremos, antes de finalizar, en la precisión de **algunos criterios** que podrán ser de utilidad a la hora de elegir, detectar o crear las condiciones para producir relatos de experiencias pedagógicas, potenciales provocadores de citas o encuentros entre docentes[12]. Considerando los avances ya presentados, podemos afirmar que interesan, nos interesan:

- Relatos que porten una significación especial, relatos marcados que *pretenden transmitirse*, compartirse, publicarse, conservarse y, de este modo, continuarse en otros.
- Relatos que den cuenta de cómo se hizo, *cómo lo hizo* quien vivió la experiencia, del proceso y los resultados, así como de lo *que le pasó* y le fue pasando al protagonista a lo largo de la misma.

12. Tales criterios, han surgido luego de haber trabajado con una vasta cantidad y variedad de textos producidos en distintos momentos y por autores diversos. Los criterios que hoy son tales se elaboraron en el curso de la investigación. En ese marco fueron producidos y son utilizados tanto para formular categorías analíticas como para crear un dispositivo formativo que facilite el trabajo con narraciones pedagógicas.

- Relatos que contengan *reflexiones* producidas a partir del curso de los hechos y de las acciones. Es aquí donde suelen expresarse cambios de pareceres, de creencias y donde se exponen nuevas maneras de pensar, percibir y de actuar en función de lo experimentado.
- Relatos que brinden *consejos*, que expresen moralejas destinadas a brindar indicaciones prácticas que puedan servir para orientar acciones y decisiones de otros. En este nivel, la narración se aleja de la situación y alcanza una generalidad tal que promueve cursos de acción para situaciones diversas.

Por lo anterior, *relatos provocadores* de posibles encuentros entre docentes no serían cronogramas de acontecimientos ni listados de acciones. No serían puramente sensaciones como tampoco meramente reflexiones. Sujetos, acciones, situaciones, pareceres, pasiones, interrogantes, reflexiones, consejos, indicaciones parecen ser ingredientes importantes de estas propuestas en las que tampoco se trata de dar explicaciones. Las narraciones, más que imponer, suscitan cursos de acción, abren interrogantes y promueven respuestas diversas. Proponen, provocan, intrigan, sorprenden y dejan pensando al lector u ocasional oyente. Son, de este modo, potencialmente ricas para producir prácticas, pensamientos y reflexiones. En tanto convocan o interpelan, en tanto no explican, las narraciones se prestan a distintos usos y explicaciones:

> Se asemeja a las semillas de grano que, encerradas en las milenarias cámaras impermeables al aire de las pirámides, conservaron su capacidad germinativa hasta nuestros días (Benjamin, 1999: 118).

No es una respuesta lo que aquí se propone, sino una manera de concebir la formación profesional de los docentes, otorgándole una entidad peculiar a ciertas formas de producción, transmisión y circulación del saber pedagógico. Un saber que, al estar ligado a la experiencia, puede ser interpretado desde la situación particular de cada uno. Un saber que tiene que ver con lo que hacemos y con lo que somos, que recupera la existencia y la transforma en contenido de lo que está por venir. Un saber que abre posibilidades, que promueve producciones, creaciones; que rompe con la lógica del prescribir y del predecir. Un saber que nos une a otros a partir de lo que nos pasa. Un saber que atrae, provoca, convoca y que, por ello mismo, forma y transforma.

Bibliografía

AGAMBEN, Giorgio, *Infancia e historia*. Buenos Aires, Adriana Hidalgo editora, 2004, 3ra. ed.

ALLIAUD, Andrea y ANTELO, Estanislao, "Grandezas y miserias de la tarea de enseñar", *Revista Linhas*. Florianópolis, Universidade do Estado de Santa Catarina, 2009.

______________, *Los gajes del oficio. Enseñanza, pedagogía y formación*. Buenos Aires, Granica (en prensa).

BENJAMIN, Walter, "Experiencia y pobreza". En *Discursos interrumpidos I* [1989]. Madrid, Taurus, 1993.

______________, "El narrador". En *Para una crítica de la violencia y otros ensayos*. Madrid, Taurus, 1999, 2da. ed.

COSSETTINI, Olga y Leticia, *Obras completas*. Santa Fe, Ediciones AMSAFE, 2001.

DEWEY, John, *Escuela y sociedad*. Madrid, Francisco Beltrán, 1929.

FREIRE, Paulo, *Cartas a quien pretende enseñar*. Buenos Aires, Siglo XXI, 2004.

LARROSA, Jorge, "Algunas notas sobre la experiencia y sus lenguajes". Conferencia dada en el Seminario Internacional "La Formación Docente entre el siglo XIX y el siglo XXI". Buenos Aires, Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología-Organización de Estados Iberoamericanos, 2003.

MONTESSORI, María, "Primeras experiencias con niños normales". En *Enciclopedia del pensamiento esencial*. Buenos Aires, CEAL, 1968.

RACIOPPI, Diana, "Y volví a elegirlos". En *Memoria docente y documentación pedagógica*. Buenos Aires, Laboratorio de Políticas Públicas (LPP), 2005.

RANCIÈRE, Jacques, *El maestro ignorante*. Barcelona, Alertes, 2003.

SENNETT, Richard, *El respeto*. Barcelona, Anagrama, 2003.

STEINER, George y LADJALI, Cécile, *Elogio de la transmisión*. Madrid, Siruela, 2005.

SUÁREZ, Daniel, "Currículum, escuela e identidad. Notas para la definición de un programa de estudio de la escolarización", *Revista Latinoamericana de Estudios Avanzados*, Nº 5. Caracas, Universidad Central de Venezuela, 1997.

TERIGI, Flavia, "Exploración de una idea. En torno a los saberes sobre lo escolar". En Baquero, R.; Diker, G. y Frigerio, G. *Las formas de lo escolar*. Buenos Aires, Del estante, 2007.

ZIZEK, Slavoj, *En defensa de la intolerancia*. Madrid, Cequitur, 2008.

3. Relatos de experiencia, saber pedagógico y reconstrucción de la memoria escolar. La documentación narrativa de experiencias pedagógicas en la formación docente

Daniel H. Suárez
Universidad de Buenos Aires

La vida cotidiana en las escuelas es peculiar, diversa, policromática. Y, a pesar de que en muchos sentidos se asemeja a la de otras instituciones, una mirada atenta al trajinar permanente de sus habitantes, a la multiplicidad y calidad de tareas e intercambios que se suceden en ella nos devuelve una imagen diferente de la de otros ámbitos. La sucesión casi sistemática de bullicios y silencios; las formas que adoptan sus tiempos y ritmos; la convivencia permanentemente negociada de gente de diferentes generaciones, sexos, culturas y poderes les dan a las escuelas una tonalidad muy particular que, aun a simple vista, las diferencia de otros espacios sociales (Rockwell, 1995). Visitar una escuela como expedicionarios curiosos; transitar como extranjeros sus pasillos y aulas; escuchar sorprendidos los matices de la polifonía de voces que se combinan a cada paso; conversar extrañados con los adultos, niños y adolescentes que eventualmente nos crucemos en la travesía nos permitiría aproximarnos un poco a lo que tiene de singular la experiencia vivida en el mundo escolar. Nos permitiría comprender, y posiblemente de un modo distinto al usual, la compleja trama de sucesos, objetos y palabras que cargan de sentidos muy específicos el funcionamiento ordinario y la dinámica social y cultural de los establecimientos educativos.

Si miramos atentos y extrañados, como lo haría un antropólogo observando una "cultura nativa" diferente a la

suya (Wolcott, 1993), veríamos que muchas de las cosas que ocurren en los escenarios escolares están vinculadas con aspectos burocráticos y asistenciales; que otras tienen que ver con cuestiones de economía y administración doméstica, con la intendencia y el control de personas y asuntos, con la arquitectura, higiene y mantenimiento de los locales. También percibiríamos que otros acontecimientos que tiñen el mundo escolar se relacionan, inclusive, con el afecto y la sensibilidad de quienes viven en él, con el intercambio de sentimientos, significaciones y valores de sus habitantes. Pero si aguzamos todavía un poco más los sentidos, y nos animamos a relacionar lo que vemos y escuchamos en nuestro recorrido con procesos sociales e históricos de mayor generalidad, nos daríamos cuenta de que la mayor parte de esa variada actividad se vincula de una forma u otra con los problemas pedagógicos de la formación social y subjetiva de las nuevas generaciones, con la transmisión y la recreación culturales y, al mismo tiempo, con los proyectos educativos que muchas veces disputan entre sí para llevar a cabo esos procesos. Asimismo distinguiremos que eso, precisamente, es lo que diferencia esta institución social de las demás.

La institución escolar siempre estuvo y estará afectada por distintas expectativas sociales respecto del sentido social y formativo que pretende otorgársele, así como por las contiendas ideológicas, políticas y pedagógicas que se derivan de ellas (Goodson, 2000). De hecho, los aparatos educativos y las escuelas están regulados por sistemas explícitos de normas, dispositivos y mecanismos institucionales que pretenden responder de alguna manera a las aspiraciones públicas que lograron oficializarse como opciones legítimas. Se orientan y disponen para ponerlas en marcha, desarrollarlas e inscribirlas en la vida de la gente mientras transcurre regular y sistemáticamente

por ellos. Y, para hacerlo, seleccionan y traducen a su lógica ciertos fragmentos culturales, y los organizan, jerarquizan y secuencian como contenidos para la enseñanza escolar, generalmente a través de estrategias estructuradas por el Estado y ponderadas por el conocimiento experto (Lundgren, 1992). A esos procesos sociales, políticos y técnicos de selección, legitimación, estructuración y distribución de conocimientos, significaciones y valores culturales, el lenguaje especializado los denomina comúnmente "currículum escolar" (de Alba, 1995; da Silva, 1997).

Lo cierto es que lo que acontece en las escuelas y, en cierta medida lo que les sucede a los actores escolares, es algo que está sujeto a escrutinio público y que es motivo y objeto de comentarios especializados, investigaciones, evaluaciones, políticas de Estado. Debido a la expansión cuantitativa y la relevancia política que alcanzó la escolarización masiva durante los últimos cien años, la actividad escolar pasó a ser necesariamente programada, prefigurada, anticipada a distintos niveles y escalas (Petitat, 1994). A nivel de los sistemas educativos, las prácticas escolares pretenden ser reguladas por distintos dispositivos de planeamiento y gestión. Los planes, programas y proyectos educativos elaborados por funcionarios políticos y equipos técnicos de administraciones centrales de educación; los diseños curriculares y planes de estudio construidos por equipos de especialistas vinculados con ministerios y secretarías de educación; las planificaciones regionales, zonales o interescolares diseñadas por supervisores e inspectores escolares, son solo algunas expresiones de ellos. La compleja organización y gestión de los modernos y masificados sistemas escolares solo es posible a partir de la previsión de tiempos, movimientos y acciones, y de la activa producción y disposición

de discursos, técnicas e instrumentos que permitan controlarlos, medirlos, corregirlos, reorientarlos. Aunque a otra escala y nivel, la vida y las experiencias en las escuelas son asimismo anticipadas por los proyectos institucionales y de aula, por la planificación conjunta de directivos y docentes de un mismo ciclo escolar o de una misma área del currículum, por los planes de enseñanza relativamente sistemáticos que realizan los maestros para sus clases, por las guías didácticas que elaboran especialistas en contenidos curriculares, por las previsiones recurrentes de los docentes. Todo parece indicar que en las escuelas resulta necesario generar cierta previsibilidad y proyección de las acciones, cierto ordenamiento a futuro del flujo de la vida escolar (Jackson, 1991).

El mundo escolar es sin duda unos de los espacios sociales más observados, reglamentados y controlados. Como vengo señalando, existen muchos dispositivos escolares que, de hecho, han oficiado y ofician como mecanismos relativamente eficaces a la hora de delimitar y prescribir el acontecer y el ritmo de su actividad. Sin embargo, la vida escolar no tiene ni cobra sentido si no es experimentada, si no es contada y recreada por los que a través de sus prácticas la reproducen cotidianamente, si el currículum no es vivido y resignificado por aquellos que mediante sus enseñanzas y aprendizajes llevan a cabo, de manera contextualizada y concreta, las tareas de la transmisión y recreación culturales *en* la escuela (Dubet y Martuccelli, 1998). Los proyectos educativos para los sistemas escolares, aun los más costosos y mejor calibrados, no tendrían ningún efecto sobre las experiencias escolares de los estudiantes si los directivos y docentes no los adecuaran a sus expectativas y proyectos, los ajustaran a sus propias visiones de los problemas, los rediseñaran a la escala particular de sus establecimientos, comunidades y alumnos, los dijeran con

sus propias voces y los escribieran con sus propias palabras (Goodson y Walker, 1998; Suárez, 2006).

Esta persistente recontextualización y resignificación de los mandatos públicos para la formación de las nuevas generaciones hace que las prácticas escolares estén cargadas de sentidos muy diversos para quienes las hacen todos los días y, en consecuencia, que las experiencias escolares de quienes transcurren por ese mundo sean muy distintas (Atkins, 1998). Los sucesos escolares se entremezclan con las historias, proyectos y circunstancias de quienes lo transitan y habitan; son condicionados por ellos y, a la vez, tienen influencia sobre ellos (Goodson, 2000). Por eso, lo que acontece en las escuelas tiene que ver casi siempre con lo que *les* sucede a docentes y estudiantes, con los significados particulares que *les* otorgan a sus prácticas y vivencias, con las experiencias cifradas por vivir en un tiempo y lugar particulares y bajo circunstancias sociales que, aun con rasgos similares, son irrepetibles. De allí que se pueda afirmar que, cada vez más, las biografías de las personas están afectadas por los procesos de escolarización, por su paso por la escuela, por la influencia formativa del currículum; pero también que estos solo cobran vitalidad y sentido, se actualizan y adquieren materialidad a partir de las experiencias singulares y colectivas de los sujetos sociales que se involucran con ellos (Dubet y Martuccelli, 1998).

Las decisiones que toman y las acciones que realizan los docentes en relación con todas estas cuestiones, por ejemplo, nos remiten a aquellos aspectos que constituyen el complejo abanico de sus diversos itinerarios de formación: las propias biografías escolares, los profesores y maestros que han tenido y han influido sobre sus trayectorias, los planes de estudio, programas y experiencias formativas de su educación inicial, las culturas y tradiciones de las instituciones en las que

se desempeñaron y desempeñan, los recorridos y atajos que buscaron para no seguirlas del mismo modo. En suma, todos los elementos de una colección que reúne las experiencias de formación, comprensiones, prácticas e intercambios que hicieron posible que llegaran a ser los docentes que son hoy (Huberman, 2000).

Entonces, más allá de la compleja organización de los sistemas escolares, solo posible a partir de la previsión de tiempos, movimientos y acciones y de la activa producción y disposición de técnicas, instrumentos y discursos, una parte significativa de las acciones humanas que se despliega cotidianamente en las escuelas surge o se "improvisa" en la dinámica misma de la vida escolar. No está prevista ni fue objeto de planificación alguna y, muchas veces, forma parte de las consecuencias no deseadas de las intervenciones educativas sistemáticas (Jackson, 1991). Aun en las ocasiones en que la actividad escolar pretenda ser prescrita de forma centralizada y unívoca, el encuentro pedagógico entre docentes y alumnos siempre estará atravesado por la incertidumbre y la polisemia. De manera planificada o no, los docentes y los alumnos construyen y a veces comparten en la escuela numerosas experiencias cargadas de significado y valor para ellos que, en cierto modo, expresan cualitativa y biográficamente el sentido de la escuela en un determinado momento y lugar. Es en el espacio que se abre entre la prescripción y la práctica donde se desenvuelve la construcción escolar del currículum, donde las tareas de la transmisión y recreación culturales asignadas socialmente a la escuela cobran un carácter situado, territorial y coloreado por las luces, sombras y matices que les otorgan los actores escolares cuando las viven y hacen.

Narrativa docente, memoria pedagógica y currículum en acción

Por ser espacios sociales densamente significativos, las escuelas están surcadas por discursos que dan una dimensión y una temporalidad humanas concretas a su sentido histórico (Atkins, 1998). Algunos de esos discursos son “oficiales”: están dichos y escritos en el lenguaje formalizado que requieren el gobierno, la administración y la gestión de los sistemas educativos. Se presentan casi siempre como textos asépticos, científicamente ponderados y técnicamente calibrados, que comunican a las escuelas, docentes, estudiantes y comunidades las expectativas y mandatos públicos para la escolarización (o para un sector de ella) en un tiempo histórico y un espacio geográfico dados. Y para ganar en eficacia normativa, tratan de reducir la redundancia y la polisemia en sus enunciados, de minimizar las interpretaciones alternativas y de referenciar en términos operativos los resultados esperados de la acción que prescriben. Otros discursos, en cambio, son relatos que se cuentan y se intercambian al ras de las experiencias que tienen lugar en las escuelas: durante la enseñanza, pero también en los recreos, los pasillos y rincones, en las “jornadas de reflexión” de los docentes, en los intercambios durante las “capacitaciones”, en las conversaciones de viajes compartidos a la escuela. Estas historias se narran con las mismas palabras, argumentos y estilos que usan los actores de esas experiencias mientras las despliegan, para ordenarlas y otorgarles sentido y valor moral, para acompasarlas en sus propias vidas, según sus propias sensaciones y creencias, en función de sus propias convicciones y aspiraciones. Se dicen y se escuchan en el juego de lenguaje de la práctica y están conjugadas en el espacio y en el tiempo del mundo escolar y de las experiencias educativas a

las que refieren (McEwan, 1998). En cierta medida, estos relatos construidos y reconstruidos por los actores escolares nos muestran la otra cara del currículum, aquella que da cuenta de los elementos vitales, domésticos, llenos de sentidos, del "currículum en acción" (Suárez, 2000).

En efecto, las escuelas están cargadas de historias y los docentes muchas veces son a un mismo tiempo sus narradores, los personajes protagónicos de sus tramas y los autores de sus relatos. En ese narrar y ser narrados permanentes, los maestros y profesores recrean el sentido de la experiencia escolar y del currículum y, en el mismo movimiento, reconstruyen su identidad como colectivo profesional y laboral (Bullough, 2000). Al contar historias sobre la escuela en las que enseñan y sobre *sus* propias prácticas pedagógicas, sobre los aprendizajes de *esos* alumnos y alumnas, sobre las vicisitudes a las que se enfrentan en *esa* escuela, sobre las estrategias de enseñanza que adoptan y los pensamientos que provocaron horas y horas de actividad escolar, los docentes hablan de sí mismos, de sus trayectorias profesionales y de las formas en que comprenden y llevan adelante su trabajo pedagógico. Y al hablar de sus sueños, proyecciones y realizaciones también nos están relatando con sus propias palabras aspectos centrales, definitorios y no documentados de la construcción escolar del currículum. Por eso, si conversamos con un docente o con un grupo de docentes, podremos escuchar historias escolares que los posicionan como enseñantes que hacen escuela y la piensan en términos pedagógicos, que los interpelan como expertos conocedores del currículum en acción. Charlar con algunos de ellos puede significar una invitación a sumergirnos en relatos que narran experiencias escolares y las sutiles percepciones de quienes las vivieron. Puede ser, asimismo, una oportunidad para introducirnos y comprender el universo policromático y plural de las

prácticas individuales y colectivas que recrean vívidamente, en un determinado momento y lugar, los mandatos sociales y públicos para la escuela. Casi sin preguntarles, nuestros interlocutores nos relatarán acerca de las características distintivas de las instituciones y comunidades donde trabajaron, acerca de los problemas pedagógicos que en ellas debieron enfrentar y resolver, acerca de aquellas cosas y acontecimientos que las hacen únicas, irrepetibles, inolvidables, y que por eso mismo tienen para ellos un significado particular, relevante y comunicable. Si además logramos establecer un marco de confianza y empatía, complementarán su relato con historias más comprometidas y personales que contarán sobre lo vivido y pensado por un colectivo de docentes, por un docente en particular, por un grupo de alumnos, sus familias, en el transcurso o a consecuencia de las experiencias que tuvieron lugar en *esa* escuela. Y si, escuchándolos interesadamente, los persuadimos para que nos cuenten acerca de sus trayectorias profesionales como docentes, o sobre los saberes pedagógicos que pusieron en juego en la experiencia de enseñanza que nos relataron, posiblemente se animarán a contarnos con algún detalle el desarrollo de alguna clase, momento o situación escolar que recuerden especialmente por su valor formativo, o por algún otro motivo.

Contándonos sus historias escolares, los docentes narradores nos revelarán gran parte de las reflexiones y discusiones que propiciaron estas experiencias, las dificultades que encontraron y las estrategias que adoptaron, adaptaron o inventaron para lograr ciertos aprendizajes en un grupo particular de estudiantes. Narrando las prácticas escolares que los tuvieron como protagonistas, entonces, nuestros docentes interlocutores nos estarán mostrando momentos importantes de sus propias biografías profesionales y personales, nos confiarán sus perspectivas, expectativas e impresiones acerca de lo que

consideran una buena práctica de enseñanza, el papel de la escuela en la sociedad contemporánea (o en *ese* pueblo o en *aquella* localidad), sus propios lugares en ella, los aprendizajes de sus alumnos y alumnas, las estrategias de trabajo más potentes y relevantes que ensayaron, los criterios de intervención pedagógica, curricular y docente que utilizan, los supuestos que subyacen a las formas con que evalúan los desempeños de los estudiantes y los suyos propios, las interpretaciones que elaboraron bajo la forma de relatos de los contenidos del currículum (Gudmundsdottir, 1998).

En fin, con sus relatos nos estarán mostrando parte del saber pedagógico, práctico y muchas veces tácito o silenciado, que construyeron y reconstruyeron a lo largo de su carrera profesional, en la multiplicidad de experiencias y reflexiones que realizaron y realizan sobre su trabajo. Por eso, si pudiéramos sistematizar, acopiar y analizar estos relatos, podríamos comprender buena parte de los aspectos menos conocidos de las trayectorias de formación de los docentes implicados, de sus supuestos e ideas sobre la enseñanza, de sus recorridos y experiencias laborales, de sus certezas, dudas y preguntas, de las influencias, penetraciones y anclajes ideológicos de sus interrogantes y convicciones pedagógicas, y también de sus inquietudes, deseos y logros personales. Aún más, si pudiéramos compilar y organizar de alguna manera el conjunto de relatos de todos los docentes, seguramente obtendríamos una historia del currículum distinta de la que conocemos, de la que habitualmente se escribe y leemos en los sistemas escolares, de la que llegó a ser texto, documento o libro, de la que se considera pública, verdadera, oficial.

Esta otra versión de la historia de la educación sería polifónica y dispersa (Növoa, 2003); en realidad, sería una multiplicidad de historias sobre el hacer el currículum en la escuela,

sobre el hacer escuela y el pensar en términos pedagógicos sobre ella, y sobre el estar siendo docente en un determinado contexto histórico y territorio. En esta versión del currículum, más próxima a una memoria pedagógica y narrativa del currículum en acción que a un marco normativo para la "buena enseñanza", conoceríamos parte de la historia de las decisiones, discursos y prácticas que maestros y profesores protagonizan día a día y que le imprime un sentido particular, situado y personal a la experiencia social de la escolaridad.

Sin embargo, y a pesar del evidente interés que revisten para la reconstrucción crítica de la memoria pedagógica de las escuelas, la mayoría de estas historias se pierden, se olvidan o se desechan. En muchos casos, porque no son escuchadas por quienes toman decisiones sobre los sistemas escolares o porque son descalificadas por la racionalidad pedagógica dominante como parte de un conjunto de anécdotas triviales, preprofesionales, que los docentes usan para contarse entre sí lo que les pasa. Para la tradición de pensamiento pedagógico y escolar centrado en "la calidad, la eficiencia y el control" de las prácticas docentes, esos relatos e historias forman parte de las dimensiones subjetivas o personales que justamente hay que controlar para que la innovación y la mejora escolar sean posibles (Suárez, 2007). Más allá de las formas que adopten en su implementación, todas las reformas escolares inspiradas en esa racionalidad comparten el supuesto de que el sector docente no está lo suficientemente profesionalizado y capacitado técnicamente como para manejar de manera eficaz los asuntos escolares y curriculares de la enseñanza (Bolívar, 1996). Por eso, de acuerdo con esta "teoría del déficit" de la formación y cualificación profesional de los docentes, los maestros y profesores son considerados como la variable que hay que ajustar para que la innovación de la enseñanza se concrete según las

orientaciones elaboradas por el saber técnico y experto. Currículum centralizado, capacitación sobre el déficit y evaluación cuantificada de resultados de aprendizaje son las estrategias centrales de la política de conocimiento escolar que interpela y posiciona a los maestros y profesores en un lugar subordinado, sujetado y, supuestamente, sin experiencias con saber y valor pedagógico (Suárez, 2005). De forma llamativa, las experiencias que dan vida a la enseñanza en la escuela y los saberes pedagógicos que las piensan y recrean en su desarrollo son confinados a un lugar marginal, desdeñado, de la historia personal o "semiprofesional" de los docentes. Una parte considerable del saber práctico y reflexivo acumulado en esas experiencias escolares, una porción importante de sus contenidos transferibles y potencialmente transformadores, se naturalizan y esfuman en la cotidianeidad escolar, o bien se degradan en recurrentes anécdotas ingenuas y comentarios apresurados sin valor pedagógico. Obviamente, en los escenarios escolares que estas tradiciones político-pedagógicas tienden a configurar, las experiencias, los conocimientos y las palabras de los docentes tienen poco lugar y la memoria pedagógica de la escuela poca relevancia.

La recreación de la memoria pedagógica de la escuela también se dificulta porque gran parte de los docentes que lleva adelante experiencias educativas significativas no tiene muchas oportunidades para contarlas, escribirlas, documentarlas. Y si las tiene, los hábitos institucionales hacen que los docentes escriban a través de soportes y géneros que no permiten recuperar, ni siquiera en parte, el dinamismo, el color y la textura de lo que sucedió y les sucedió a los protagonistas de la acción. Los docentes por lo general no escriben (Diker, 2004), y cuando lo hacen siguen pautas externas o guiones prefigurados, copiando planificaciones didácticas, llenando planillas

administrativas, completando informes solicitados por superiores jerárquicos del aparato escolar, redactando notas de comunicación a los padres o consignas de trabajo para los alumnos. Estas prácticas de inscripción de los acontecimientos escolares son indispensables para la administración de los sistemas educativos; para la sistematización, el acopio y la disposición de información relativa a la eficacia y el rendimiento de los niveles y ciclos educativos; para la ponderación de diversas variables vinculadas con la eficiencia y el costo de los distintos dispositivos escolares implementados; para el seguimiento y el monitoreo externo y centralizado de la actividad pedagógica de los docentes. Pero estos datos, informes y documentos casi nunca ofrecen materiales ricos, sensibles y cualitativamente adecuados para la deliberación, la reflexión y el pensamiento pedagógicos, ni para la toma de decisiones pedagógicamente informadas en los ambientes inciertos y cambiantes que se conforman en las escuelas y las aulas, ni para diseñar y desarrollar de manera sistemática trayectos formativos de docentes que los interpelen y posicionen como profesionales de la enseñanza, la pedagogía y el desarrollo curricular centrado en la escuela.

Documentos escolares, documentación narrativa de experiencias pedagógicas y formación docente

La gestión de los sistemas educativos está saturada de formas y procedimientos de relevamiento, almacenamiento y difusión de información sobre las prácticas escolares y el desarrollo del currículum. Las planificaciones, los proyectos escolares, los informes de supervisores, las actas de los directivos, los legajos de los alumnos, los cuestionarios y planillas, los

informes técnicos sobre resultados de evaluaciones (el “boletín de calificaciones”, los reportes de pruebas sistemáticas de evaluación, las “hojas de concepto” del desempeño profesional docente, los “cuadernos de actuación”), los informes de las investigaciones producidas por investigadores profesionales, entre otros, son soportes de modalidades convencionales de documentación que los sistemas escolares emprenden y sostienen de manera recurrente y persistente. Gran parte de los materiales documentales que producen y ofrecen es procesada, archivada e informada por las oficinas de planeamiento de las administraciones educativas, y a menudo es utilizada como un insumo estratégico para la toma de decisiones relativas a los aparatos escolares.

No caben dudas de que a través del acopio y sistematización de las informaciones y datos que proveen se pueden conocer aspectos importantes del funcionamiento de las escuelas y de la producción de sus actores. No obstante, la mayoría de las veces estos documentos escolares están estructurados y se elaboran con arreglo a requerimientos estrictamente administrativos y de control para el gobierno de la actividad escolar, o bien están atravesados por la racionalidad normativa-prescriptiva de la anticipación y la previsión (Ezpeleta, 2005). Por eso, muchos de ellos no fueron especialmente diseñados para mostrar elementos críticos que permitan vehiculizar, o ser el soporte de, procesos de formación y capacitación docentes que hagan eje en la indagación, reflexión y deliberación pedagógicas de maestros y profesores sobre sus propias experiencias escolares. Esto se debe, entre otras cosas, a que las experiencias que sostienen y viven los docentes y alumnos tienden a ser fragmentadas, categorizadas y modelizadas a través de patrones de ponderación ajenos a la práctica escolar. Las voces y palabras de los maestros y profesores son silenciadas,

distorsionadas o negadas por cierto lenguaje técnico y burocrático y, en el mismo movimiento, sus reflexiones e interpretaciones pedagógicas son inhibidas, deslegitimadas o desechadas por superfluas o teóricamente inertes. De esta manera, las formas a través de las cuales los docentes usualmente dan cuenta de sus prácticas muy a menudo se cristalizan en una escritura anquilosada y ritualizada, despojada de responsabilidad, compromiso y belleza, y que es vivida como una carga o algo que simplemente hay que hacer "para entregar".

En cambio, cuando cuentan experiencias pedagógicas relevantes para sus protagonistas, las historias escolares y los relatos de enseñanza que narran los docentes en primera persona constituyen materiales inigualables para conocer lo que hacen, piensan y sienten quienes habitan la escuela. Mediante ellos se puede acceder a comprensiones más adecuadas y sensibles sobre los modos en que se lleva adelante la experiencia escolar y sobre las formas localizadas que adopta la puesta en acto del currículum (Bolívar y Domingo, 2006; Connelly y Clandinin, 2000). Por otra parte, a través de su difusión y disposición en trayectos formativos específicos, se constituyen en materiales pedagógicos muy potentes sobre los cuales diseñar y llevar adelante procesos de desarrollo profesional de docentes, tanto durante su preparación inicial como durante la implementación de diversos dispositivos de capacitación en servicio (Bullough, 2000). En efecto, en tanto que narraciones profesionales que muestran las interpretaciones pedagógicas construidas al ras de la experiencia desde la perspectiva de sus productores, son materiales documentales densamente significativos que incitan a la reflexión y el análisis, la conversación informada y la discusión horizontal entre docentes y aspirantes a la docencia. Y en tanto que documentos pedagógicos que pueden ser desarrollados en espacios institucionales cercanos a las escuelas

y difundidos entre los docentes y estudiantes del profesorado, manifiestan potencialidades inéditas para la indagación y la reconstrucción de la memoria pedagógica de la escuela y del currículum en acción. Testimonian una parte importante del saber pedagógico producido por los docentes cuando despliegan e interpretan la experiencia escolar y sus propias prácticas de enseñanza. Y por eso, son fuentes inigualables para la investigación y la crítica pedagógica entre pares que esté orientada a la revisión de los supuestos y miradas sobre el mundo escolar y a la tarea de nombrar de otra forma, con otro sentido pedagógico, a los objetos, sucesos y procesos que tienen lugar en él (Suárez, 2008).

Sin embargo, como vengo sosteniendo, por lo general esos cuerpos de saberes, relatos y experiencias no encuentran en las instituciones formadoras de docentes, o en otros espacios vinculados a la actividad escolar, condiciones, estrategias y vías adecuadas para ser rescatados, sistematizados, comunicados y criticados por sus protagonistas y autores, o por otros docentes y actores educativos. Tampoco encuentran canales para tornarse públicos y disputar espacios en la deliberación política y pedagógica de la educación. De esta forma, las posibilidades de documentar aspectos “no documentados” de la práctica escolar (Rockwell, 1995) y ponerlos al servicio de la formación docente se diluyen, y se desdibujan oportunidades importantes para desarrollar los saberes profesionales del cuerpo de enseñantes desde una perspectiva pedagógica y narrativa. La relevancia que adquiere la documentación narrativa de las propias experiencias pedagógicas por parte de los docentes radica, precisamente, en el enorme potencial que contienen sus productos, los relatos pedagógicos, para enseñarnos a interpretar el mundo escolar desde el punto de vista de sus protagonistas y para construir y diseñar trayectos de formación y desarrollo

profesional docente centrados en la indagación pedagógica de esos mundos de experiencia (Suárez, 2006). Pero además, porque sus dispositivos de trabajo son muy permeables para elaborar estrategias de indagación pedagógica que consoliden y constituyan progresivamente las instituciones formadoras en centros de documentación y desarrollo pedagógicos y en nodos de colectivos y redes de docentes narradores de experiencias. En este sentido es que la documentación narrativa intenta poner a disposición tiempos, espacios y esfuerzos para que, escribiendo, leyendo, conversando y pensando entre pares en torno a relatos de experiencias, los docentes puedan mostrar, reflexionar y debatir acerca de lo que pasa y lo que les pasa en la escuela, en la formación de docentes y en el propio desarrollo profesional. Y que, para lograrlo, se oriente a generar condiciones políticas, institucionales y técnicas que habiliten la indagación pedagógica coparticipada entre docentes e investigadores educativos de la práctica docente que permita discernir los elementos potencialmente transformadores de esas experiencias de los que se encuentran enclavados en el prejuicio y, por ello mismo, orientados a la reproducción acrítica de saberes, comprensiones y prácticas escolares.

Son muchos los instrumentos, estrategias, fuentes de información y herramientas que abren la posibilidad de indagar e intervenir en las escuelas y la formación docente: entrevistas en profundidad, observaciones de distinto tipo, consultas bibliográficas, exploración del estado del arte de la cuestión, entre otras (Anderson y Herr, 2005). Como argumenté en otro artículo (Suárez, 2007), la investigación cualitativa e interpretativa de la educación, sobre todo la etnografía escolar y la investigación biográfico-narrativa, han avanzado mucho en ese sentido. No obstante, lo que intenta la documentación narrativa a través de la indagación, escritura y reescritura de relatos

por los propios protagonistas es, en primer lugar, inscribir de otro modo, sin reimpresiones de palabras o interpretaciones puestas por los investigadores, las diversas e irrepetibles experiencias vividas en el mundo escolar y las sutiles comprensiones e interpretaciones pedagógicas construidas por los docentes en su transcurso. Esas escrituras serán las que hagan o recreen las otras historias de la enseñanza, de la escuela y del currículum. Y si bien parten de experiencias que las preexisten, no son su reflejo o fiel reproducción, sino testimonios y relatos que significan, califican y dan sentido al "haber estado allí", el haber vivido esos acontecimientos escolares, el haber reflexionado e indagado narrativamente en torno a ellos, el haber construido significaciones pedagógicas y haberles otorgado valor formativo. Los relatos pedagógicos escritos por maestros y profesores constituyen una visión o interpretación acerca de lo acontecido y vivido por ellos que, a su vez, está abierta a distintas interpretaciones o reinterpretaciones futuras: las propias, la de colegas, la de investigadores académicos. Precisamente por eso la documentación narrativa de experiencias pedagógicas abre el campo de la crítica pedagógica y de la producción de saberes y conocimientos educativos, genera oportunidades para interpretaciones alternativas, plurales, y dispara nuevas formas de nombrar, concebir e intervenir en el mundo escolar.

Relatos de experiencias pedagógicas: otras formas de nombrar el mundo escolar

Pero, ¿qué es lo que cuentan y cómo lo hacen los relatos de experiencias pedagógicas escritos por docentes que participan de la documentación narrativa? Que un docente o grupo

de docentes cuenten acerca de una experiencia implica que, al narrar, elijan ciertos aspectos, enfaticen otros, omitan, secuencien los momentos de la historia de un modo particular. De esta manera, a partir de esas decisiones tomadas por el narrador, el relato transmite el sentido que los autores otorgaron a su práctica y su vivencia y las interpretaciones pedagógicas acerca de lo que sucedió. Elaborar una narración implica seleccionar hechos o episodios de lo que se vivió y configurar con ellos una cierta unidad de sentido, una trama o intriga, que otorga significado a aquello que, de otra manera, aparecería disperso y sin relaciones mutuas (Ricoeur, 1994). En el caso de estos relatos de experiencia, lo que le da cierta unidad de sentido a la intriga narrativa es la significatividad pedagógica construida por el autor en torno a los acontecimientos, escenarios, contextos, personajes y prácticas que componen y se ponen a jugar en el "mundo del texto" del relato (Ricoeur, 2001). Cada reescritura realizada por su autor, y apoyada en la lectura, los comentarios e interpretaciones de colegas que también están comprometidos con la documentación narrativa de sus propias prácticas docentes, supone complejas operaciones cognitivas e intelectuales tendientes a dotar de nuevos sentidos a los acontecimientos y sucesos que componen la trama narrativa de la historia en cuestión.

En rigor, esta permanente y asistida reescritura del relato de experiencia es la que torna a la documentación narrativa en un proceso reflexivo y la que potencia la mirada crítica del docente narrador: este no va a ser el mismo que antes de escribir (y reescribir) su historia y, posiblemente, la experiencia pedagógica que relate no sea la misma que recordó por primera vez, antes de escribirla, o en las primeras versiones escritas. Quizás sea esa cualidad autorreflexiva lo que permita al docente narrador darle un sentido nuevo, distinto o más profundo a

su propia práctica, y quizá transformarla. Ese itinerario de la narración es el que será, en definitiva, significante. La visión o versión de sí que producen los docentes cuando narran finalmente los constituye: la identidad del sujeto es identidad narrativa, porque la pregunta por el *quién eres* se responde narrando una historia, contando la propia vida, relatando la propia experiencia (Ricoeur, 2001). En este sentido, las conversaciones entre docentes acerca de sus propios relatos de experiencia pedagógica que regulan los dispositivos de la documentación narrativa no pretenden develar lo que está oculto en los escritos o en las experiencias, sino conocer, trabajar y actuar con los significados producidos, poniéndolos en relación con los contextos en los que se produjeron y con los procesos sociales e históricos que los condicionan y los hicieron posibles; contrastándolos y tensionándolos con otras interpretaciones y saberes; tornándolos críticos; disponiéndolos hacia la transformación de la propia práctica pedagógica y el cambio de la escuela.

Por otro lado, los autores del relato interpretan y escriben la experiencia propia teniendo en cuenta a sus destinatarios, fundamentalmente otros docentes y actores escolares que participan en la propia "comunidad interpretativa" (Palti, 1998). Este "trabajo hermeneútico" (Ricoeur, 2001) exige un conocimiento previo y profundo acerca de lo que desea transmitir y un trabajo intelectualmente exigente para encontrar la forma más adecuada de hacerlo, de contarlo, de nombrarlo. La subjetividad del escritor se expresa en el modo de presentación de las acciones narradas. El empleo de la primera persona en el relato escrito de una experiencia pedagógica puede dar cuenta del proceso individual del docente, de su modo particular de organizar, conocer y aprender de la experiencia, que siempre es compartida, colectiva. Por lo tanto, se trata de una voz

comprometida con el hacer, que se transmite a través de un relato que pretende ser al mismo tiempo reflexivo, traducible, comunicable. Así, el pronombre en primera persona representa a la vez al narrador y al protagonista de la experiencia, situando al sujeto en el lugar de constructor de su propio texto, como intérprete calificado de su propia práctica e interlocutor válido en materia de saber pedagógico.

En síntesis, documentar mediante la propia narrativa experiencias pedagógicas llevadas a cabo por maestros y profesores permite conocer lo que hay detrás de sus decisiones cuando enseñan, sus variados puntos de vista y comprensiones sociales, sus supuestos y proyecciones, y da lugar a que las prácticas escolares sean dichas y contadas en el lenguaje de la acción. También habilita la comunicación y circulación de ideas, conocimientos, innovaciones y proyectos que los interpelan en su profesionalidad y en su protagonismo como actores centrales de las prácticas pedagógicas y de la historia curricular de las escuelas. Implica al mismo tiempo reconocer el carácter cambiante, localizado y singular de estas prácticas, así como atender a las potencialidades de traducción de esas experiencias en otros contextos y situaciones escolares y a los saberes pedagógicos elaborados en torno de ellas, con el propósito de hacer posible la construcción de una memoria pedagógica de la escuela y de las prácticas docentes, pero de otro modo y desde otra mirada.

Algunos interrogantes y potencialidades críticas

Hasta aquí he intentado mostrar de manera introductoria algunas de las potencialidades de la documentación narrativa de experiencias pedagógicas como una estrategia de trabajo

colaborativo entre docentes e investigadores académicos, que está orientada tanto a la indagación, comprensión y reconstrucción de la memoria escolar y del currículum en acción, como a la formación y el desarrollo profesional horizontales entre docentes. Asimismo, a lo largo del texto he deslizado la idea de que implementar procesos de documentación pedagógica de este tipo supone una profunda redefinición de los modos institucionalizados y habituales mediante los cuales el aparato escolar posiciona a los docentes en el entramado de relaciones de saber y poder del campo pedagógico, y los convoca para llevar adelante su trabajo, capacitarse, desarrollar el currículum, vincularse con el conocimiento. También esbocé el argumento de que, por lo general, los docentes no están acostumbrados a comportarse o imaginarse a sí mismos como activos productores de conocimiento, como actores estratégicos del currículum en acción o como narradores pedagógicos de experiencias escolares.

Llegados a este punto, entonces, vale la pena preguntarnos: ¿cómo es posible generar y desarrollar efectivamente formas de documentación pedagógica diferentes a las convencionales, que permitan reconstruir de manera significativa y comunicable, en el lenguaje de la práctica, los procesos de enseñanza que tienen lugar en las escuelas y cuyos protagonistas son los docentes y alumnos?; ¿cómo gestionar y llevar adelante procesos de sistematización, archivo, publicación y difusión de las experiencias y prácticas escolares locales y particulares con los sentidos específicos y contextualizados que los propios docentes les imprimen, para que puedan ser documentados y dispuestos para la circulación, reflexión, crítica y transformación?; ¿qué operaciones hay que llevar a cabo desde el Estado y las administraciones educativas para poner en el centro de la construcción escolar y curricular las experiencias de

enseñanza que desarrollan y recrean cotidianamente los docentes y los modos narrativos que ellos usan para darles sentido, organizarlas y contarlas?; ¿cómo, y a través de qué recursos y soportes, hacer públicamente disponibles esos espacios y esos tiempos de la vida escolar y de las biografías profesionales de los docentes?; ¿cuál es la ganancia de considerar "documentos públicos" los relatos de experiencias y prácticas pedagógicas escritos por docentes? En definitiva, ¿qué hacer para que algo diferente suceda con aquello que, efectivamente, saben y hacen los docentes en las escuelas?

Contestar estas preguntas implicaría, sin duda, desarrollar los resultados de todo un programa de investigaciones educativas sobre la formación docente y la narrativa pedagógica, cuestión que excede los objetivos de este artículo[1]. Por ahora, vale la pena anticipar que solo en el sentido de que "algo diferente suceda" con las prácticas escolares y los docentes, la propuesta de documentar narrativamente las experiencias pedagógicas se presenta como innovadora. No pretende imponer verticalmente una nueva ola de innovación didáctica a las escuelas; ni proveer a los docentes de materiales actualizados para la enseñanza desde alguna usina de pensamiento tecnodidáctico; ni proponerles estrategias para la "buena enseñanza" construidas por especialistas; ni evaluar o medir los alcances y desvíos del desarrollo curricular respecto de su diseño-norma. Se propone, más bien, innovar en las formas de interpelar y convocar a los docentes para la producción coparticipada y plural de

1. Parte de ese programa de investigaciones pedagógicas lo venimos llevando a cabo los autores de los capítulos de este libro en el Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires, a través de dos proyectos sucesivos: "El saber de la experiencia. Experiencias pedagógicas, narración y subjetividad en la trayectoria profesional de los docentes" (UBACyT 2004-2007) y "Pedagogos, docentes y relatos de experiencia. Saberes pedagógicos y experiencias formativas producidas en la trayectoria profesional" (UBACyT 2008-2010).

conocimiento pedagógico, en las estrategias montadas para su desarrollo profesional y en las modalidades de gestión de los sistemas educativos para que la memoria pedagógica de la escuela pueda ser reconstruida, objetivada, difundida, criticada. Se trata, en resumen, de poner en el centro del escenario escolar y curricular a los docentes, sus experiencias de enseñanza, su saber práctico y sus narraciones pedagógicas, a través de estrategias de documentación que permitan registrar, sistematizar y tornar públicamente disponibles los aspectos hasta ahora "no documentados" de los procesos pedagógicos que tienen lugar en las escuelas. La propuesta se base en disponer y regular otras formas de trabajo pedagógico entre docentes y entre docentes e investigadores educativos que brinden no solo la posibilidad de anticipar, sino también de volver reflexivamente sobre lo hecho y vivido, usando la escritura narrativa como una vía para la interpretación, crítica y transformación de la propia práctica.

La cuestión radica entonces en cómo lograr implementar efectivamente una estrategia de indagación pedagógica que incursione en lo inédito, en lo silenciado, en lo aún no descrito ni mencionado, incluso cuando las condiciones institucionales que estructuran el campo de producción de conocimientos pedagógicos tienden a configurar condiciones de enunciación proclives a la redundancia, la repetición y la confirmación de un campo de visibilidad y de verdad (da Silva, 1997). Por eso, el registro, la sistematización escrita, el acopio y la difusión pública de experiencias y saberes pedagógicos contados a través de la palabra de los docentes constituyen, al mismo tiempo, una tentativa por reconstruir críticamente el currículum escolar, un programa para el desarrollo profesional docente entre docentes y una propuesta político pedagógica para la movilización y participación de maestros y profesores. Al estimular procesos de escritura, lectura, reflexión, interpretación

y crítica pedagógicas de las propias experiencias escolares de los docentes, se espera no solo acopiar y difundir un corpus de documentos y conocimientos distintos a los habituales, sino también hacer posibles experiencias de producción de saberes que signifiquen una contribución para el cambio de las prácticas pedagógicas de la escuela (Kincheloe, 2001).

Como puede apreciarse, en este caso la innovación pedagógica se inclina por potenciar la productividad cultural y la imaginación didáctica de los docentes y, en ese mismo movimiento, se proclama política y los afirma como protagonistas de la vida escolar y de la producción de conocimientos sobre ella. No obstante, a la vez que promueve el cambio, se reconoce en la tradición pedagógica y la cultura escolar, y recupera de ella elementos dinámicos y estratégicos para tensionarlos y reconstruirlos.

La propuesta, entonces, consiste en habilitar otros espacios, tiempos y condiciones políticas e institucionales para pensar y actuar sobre la escuela y hacer posibles otras relaciones de saber y poder entre los actores de los sistemas educativos, para comprender y problematizar aspectos de la vida escolar que las estrategias de intervención vigentes no tienen presentes. Esto significa, entre otras cosas, revalorizar el papel de los maestros y profesores en la innovación de la enseñanza, posicionarlos en el campo pedagógico como activos productores de saberes y dejar atrás las modalidades de capacitación ideadas desde el supuesto del déficit de cualificación y los estilos de gestión centralizados y verticalistas. Además, a través de colectivos y redes de docentes y escuelas trazadas por la circulación pública de los documentos pedagógicos producidos en el marco de sus dispositivos de trabajo colaborativo, la propuesta se orienta a constituir y desarrollar una comunidad de docentes narradores de experiencias pedagógicas

que se movilice cognitiva y políticamente. Esto es, una comunidad de prácticas y discursos que no quede atrapada por las pretensiones de control externo y centralizado, sino que esté basada en, y se desarrolle a través de, las relaciones horizontales entre sus miembros; un colectivo de docentes narradores movilizado por el cambio pedagógico en el que sean posibles las diferencias y disidencias entre comprensiones e interpretaciones en torno a algo que sin embargo permanece común y compartido (Santos, 2008): el mundo escolar y las prácticas docentes. Una comunidad de enseñantes que habilite otras formas de "alfabetización docente": nuevas formas de escribir y de leer ese mundo escolar a través de un lenguaje propio, desde las propias perspectivas, entre ellos, pero que tensionen sus verdades ciegas, deconstruyan los prejuicios y proyecten sobre él nuevos horizontes, posibilidades y oportunidades de conocimiento, formación y acción pedagógica. Documentar experiencias pedagógicas tiene como propósito hacer posibles textos narrativos escritos por maestros y profesores, tornarlos públicamente disponibles, ponderar el saber de los docentes, deconstruirlo, reconstruirlo, proyectarlo. En la medida en que estas cuestiones no son habituales, ni están habilitadas en los espacios escolares, resulta necesario crear ciertas condiciones políticas e institucionales para que los docentes puedan efectivamente indagar, reflexionar y comunicar a través de la narrativa las experiencias escolares.

Consideraciones sobre el saber pedagógico

Antes de concluir con el análisis de algunas implicancias intelectuales y políticas de la documentación narrativa, me parece pertinente aclarar qué quiero decir cuando me refiero

al saber pedagógico, sobre todo cuando aludo al construido durante y en torno a la experiencia escolar y, más específicamente aún, cuando quiero señalar al saber pedagógico reconstruido narrativamente por los documentos escritos y editados por docentes a través de estrategias de indagación cualitativas, interpretativas y participativas. En primer lugar, cabe anticipar que con esta denominación no me remito a toda la serie de conocimientos y saberes que tienen lugar en el mundo escolar y que constituyen partes medulares de su cultura (como por ejemplo los conocimientos disciplinares que constituyen el currículum escolar en tanto "contenidos de enseñanza", o los conocimientos administrativos implicados en la organización y dinámicas burocráticas del aparato escolar y sus componentes), sino a una forma de saber muy específica dentro de ese conjunto. Una forma de saber que refiere a lo que algunos autores denominan "cultura escolar empírico práctica", para diferenciarla de la "cultura científico técnica" y de la "cultura organizacional burocrática" que también constituyen la cultura escolar (Ezpeleta, 2005).

Cuando menciono el saber pedagógico me refiero a un saber irreductible, específico, acerca de la enseñanza y el aprendizaje y, en particular, acerca de las posibilidades que tienen los enseñantes y los alumnos, en tanto sujetos pedagógicos, para enseñar y para aprender en contextos particulares y en ámbitos institucionales concretos, surcados por presiones y límites de diverso tipo (sociales, políticos, económicos, culturales), como lo son las escuelas o las instituciones formadoras de docentes. Un saber que muchas veces los docentes reciben y otras tantas producen o recrean en esos espacios y tiempos, y que habla sobre los sujetos de la educación y acerca de sus diferentes y desiguales condiciones y oportunidades (intelectuales, técnicas, políticas) para encarnar experiencias

pedagógicas que, por algún motivo, resulten significativas y dignas de ser comunicadas a otros y aptas para engrosar y cualificar la memoria pedagógica de la escuela. Me estoy refiriendo, entonces, a una forma de saber cuya construcción, circulación y apropiación por parte de los docentes y de los educadores en general tendrá consecuencias diversas sobre las modalidades más o menos democráticas que adopten las escuelas u otras instituciones educativas para formar a sus alumnos y alumnas (Contreras, 1997).

Se trata, en definitiva, de un saber que da cuenta de lo que sucede pedagógicamente en las escuelas y de lo que les sucede a sus actores cuando las transitan y hacen. Dicho de otra manera, este es un saber situado, contextualizado, construido o reproducido casi siempre narrativamente por los docentes y, por esto mismo, un saber que escapa a las generalizaciones y enunciados formalizados que pretenden ofrecer los modelos ortodoxos de conocimiento científico y técnico (Kincheloe, 2001). Por eso, este es un saber que es remiso a las formas de validación y legitimidad que pretenden imponer las tradiciones del pensamiento formal y científico-disciplinar (Santos, 2003). Apoyada en esa especificidad y como forma de rechazo a las propuestas teóricas que se inclinan a considerarlo como un "conocimiento objetivo, neutral, despojado de subjetividad, producido por expertos y especialistas de acuerdo con patrones de ponderación científica y técnica", la documentación narrativa de experiencias pedagógicas renuncia provisoriamente a denominarlo "conocimiento", a fin de diferenciarlo respecto de otras formas de saber o conocimiento que también hablan, aunque con otro lenguaje, tono y formalización, acerca de la escuela y de los docentes (Suárez, 2007).

Ahora bien, tanto lo que acontece en las escuelas y lo que les sucede a los docentes y alumnos en ellas, como las posibles

interpretaciones acerca de ello que habilita el saber pedagógico, siempre están informados por determinadas imágenes y comprensiones sobre la enseñanza y el aprendizaje y, al mismo tiempo, por ciertas ponderaciones acerca de las capacidades y posibilidades para desplegarlos por parte de docentes y alumnos, en ciertos contextos y bajo determinadas circunstancias. El saber pedagógico que se construye en el mundo escolar al ras de las experiencias de sus actores es un saber que también está configurado, constituido y desplegado con arreglo a ciertas ideologías educativas fuertemente arraigadas en las tradiciones e innovaciones pedagógicas que intentan intervenir sobre él y los desempeños de sus habitantes. Como otras formas de saber, inclusive las científico-técnicas, el saber de los docentes está abigarrado de supuestos, creencias y convicciones muy efectivos a la hora de definir cursos de acción y prácticas diversas, al mismo tiempo ancladas en prácticas discursivas y comprensiones sociales de diverso tipo. Muchas veces, por ejemplo, los saberes pedagógicos de los docentes están informados en ideologías tecnocráticas de la educación, centradas en la medición de los resultados de la enseñanza, en la teoría del déficit y en el control de sus ejecutores, y que señalan a los docentes como sujetos incapacitados, débilmente cualificados, culturalmente impotentes, justamente como aquello que hay que "ajustar" o "reciclar" para que la innovación o la mejora escolares sean posibles. Son estos anclajes ideológicos los que estarían colaborando a que los propios maestros y profesores configuren sus prácticas docentes de determinada manera y se piensen a sí mismos como meros receptores y ejecutores de las líneas directrices que define y proyecta el saber experto y especializado.

De esta manera, conjugados en términos pedagógicos y organizacionales, difícilmente propicien condiciones políticas, institucionales y técnicas para que el saber que circula,

se produce, se reproduce y recrea en el aparato escolar por parte de maestros y profesores alcance visibilidad, estatuto público y, en ese movimiento, pueda ser deconstruido y reconstruido críticamente (Cherryholmes, 1999) en sus elementos más dinámicos y transformadores. Para eso, el conjunto de esos elementos, formados de manera regular por las prácticas discursivas de los docentes, requiere ser:

- *Objetivado*, ya que la mayoría de las veces es un saber tácito, silencioso, o silenciado por las modalidades tecnocráticas o centralizadas de gobierno y gestión escolar, o bien alcanza objetivaciones lábiles y efímeras como las que permite el discurso oral en las conversaciones informales, y esto limita su circulación en contextos más amplios restringiendo las posibilidades de indagación, reflexión y crítica por parte de los docentes y de los investigadores. Para que propicie esas prácticas, el saber pedagógico requiere inscribirse sobre soportes perdurables, como la escritura o la video-filmación, que permitan fijarlo, tornarlo visible y plausible de lecturas y análisis recurrentes y sistemáticos.

- *Sistematizado, reorganizado,* ya que también adquiere formas muy diversas, heterodoxas e híbridas, verdaderas mezclas de saberes, creencias, convicciones, comprensiones y preguntas de todo tipo, o se organiza de acuerdo con criterios eficientistas y ajenos a las preocupaciones pedagógicas de los docentes a través de categorías extrañas y muchas veces esotéricas para los sujetos de la acción. Las operaciones de sistematización de este saber requieren definir sus categorías de organización con arreglo a los "núcleos de sentido" propios del

saber pedagógico, lo que supone desde el principio un complejo proceso analítico e interpretativo por parte de docentes e investigadores.

- *Publicado,* en la medida en que muchas veces queda circunscrito al ámbito privado e íntimo de sus productores, o se genera y recrea en ámbitos restringidos, familiares, de pocos docentes, y de esta forma se limita su difusión y circulación entre colectivos más amplios y plurales de actores educativos. Por otra parte, la disposición pública de las objetivaciones desarrolladas por los docentes sobre ese saber (relatos, videos u otras inscripciones comunicables) supone una serie de operaciones que van mucho más allá de la mera circulación y disponibilidad. Implica la autorización de los docentes como productores legítimos de saber y como agentes de enunciación, y habilita a que la valoración y crítica de sus proposiciones y enunciados escape de los criterios limitantes que hoy evidencia el saber experto y especializado.

- *Debatido, conversado, desafiado,* para que no se presente como la única opción discursiva y cognitiva posible, soslayando o descalificando otras posibilidades y formas de saber y sus potencialidades para interpretar y colaborar para transformar las prácticas pedagógicas y escolares. La conversación y la deliberación entre docentes en torno a las comprensiones e interpretaciones pedagógicas puestas en juego y objetivadas en ese saber facilita la identificación y reconstrucción de alternativas, la confrontación dialógica de perspectivas y la multiplicación de puntos de vista acerca de lo que pasó

y les pasó a los sujetos de la experiencia pedagógica en cuestión.

- *Criticado, deconstruido*, ya que para favorecer su circulación y apropiación consciente por parte de los docentes y demás actores educativos resulta necesario dar cuenta y desmontar las penetraciones e influencias ideológicas que también colaboraron a constituirlo. La crítica pedagógica resulta, de esta manera, una operación estratégica, fundamental, a la hora de discernir los elementos potencialmente transformadores de ese saber de aquellos que se encuentran anclados en supuestos limitantes de las prácticas docentes y de la experiencia escolar.

- *Reconstruido,* de acuerdo con criterios pluralistas y mecanismos participativos que colaboren en la reorganización crítica de ese saber y de las prácticas pedagógicas que inspira. La reconstrucción del saber pedagógico elaborado por los docentes al ras de sus experiencias escolares supone las operaciones anteriormente descriptas (se monta sobre los resultados de la objetivación, sistematización, publicación, debate y crítica), y se proyecta como transformadora de las prácticas docentes en la medida en que logra contextualizarlas histórica y socialmente y nombrar a los objetos, agentes y procesos del mundo escolar de otra manera, con nuevas palabras y con otro sentido, pero sin abandonar el lenguaje de la práctica. La reconstrucción crítica y colectiva del saber pedagógico se orienta, de esta forma, hacia la ampliación de las oportunidades para que el mundo escolar y las prácticas docentes,

ahora informadas por ese saber pedagógico reconstruido, se constituyan en una experiencia pedagógica y cultural significativa y valiosa para todos los alumnos y alumnas.

Implicancias intelectuales y políticas

Este proceso de objetivación, sistematización, publicación, debate, crítica y reconstrucción del saber pedagógico constituye uno de los objetivos estratégicos de la documentación narrativa de experiencias pedagógicas (Suárez, 2007). Y, en cierta medida, también es decisivo en el proceso de reformulación de la tradición crítica en pedagogía de acuerdo con "criterios epistemológicos críticos, hermenéuticos y pragmáticos" (Santos, 2008) en la que esta estrategia de investigación-formación-acción está comprometida e impulsada (Suárez, 2008). No obstante, cabe aclarar aquí que su desarrollo como modalidad de formación y desarrollo profesional, como propuesta curricular y como dispositivo de indagación pedagógica coparticipada de docentes e investigadores educativos, supone serias implicancias intelectuales y políticas para el campo educativo. Fundamentalmente porque su implementación tiene impacto directo en el trabajo pedagógico cotidiano que llevan a cabo los docentes en las escuelas y porque presiona para su reposicionamiento en las relaciones de saber y de poder que configuran el campo pedagógico y las jerarquías y autorizaciones del aparato escolar. Las implicancias intelectuales son relativamente conocidas: las operaciones cognitivas implicadas en la producción crítica de saberes de este tipo son complejas, de orden superior, y se orientan a redefinir los modos en que se produce, circula, distribuye y usa el conocimiento

pedagógico. Ese trabajo intelectual exigente se vincula con modalidades bastante sofisticadas de investigación social y educativa cualitativa, interpretativa, etnográfica y narrativa, y con procedimientos metodológicos propios de la investigación participativa o colaborativa y de la "investigación docente" (Anderson, 2007). De esta forma, el dispositivo y las acciones de indagación pedagógica que llevan adelante de manera conjunta docentes e investigadores en una conversación teórica y metodológica abierta se articulan en función de procesos de producción de conocimiento en los que los sujetos de las prácticas escolares, aquellos que despliegan experiencias pedagógicas en la cotidianeidad escolar, se involucran en procesos de objetivación, sistematización, publicación, debate, crítica y reconstrucción de sus propias prácticas y saberes.

Existen muchos modelos diferentes de investigación educativa de este tipo, y también bastantes y distintas experiencias registradas y difundidas[2]. Casi todas plantean, básicamente, estrategias tendientes a tornar discursivo ese saber tácito, silencioso, construido al ras de la experiencia escolar por sus actores, pero con pocas oportunidades de tornarse públicamente disponible y, por ende, potencialmente evaluable, discutible y criticable tanto en el espacio público como en el especializado. Y también todas ellas comparten el supuesto y la recomendación metodológica de que los docentes deben participar

2. Algunas de ellas son las que tienen lugar en el marco de la *Red Iberoamericana de Docentes que Hacen Investigación desde la Escuela* (Red DHIE); de la *Expedición Pedagógica Nacional* de Colombia, que se desenvuelve en el marco del Movimiento Pedagógico Nacional, con la participación de la Universidad Pedagógica Nacional; y de los *Centros de Autoformación Docente* (CADs) que, bajo la coordinación del Instituto de Pedagogía Popular del Perú, desarrolla e impulsa el Movimiento Pedagógico Popular. En la Argentina, cabe señalar las experiencias de investigación participante de los "talleres de investigación sobre la práctica", diseñados y desarrollados por Graciela Batallán (1988 y 2007), junto con maestros de escuela primaria, en la Universidad de Buenos Aires.

activamente (aunque en distinto grado, según la tradición de investigación de que se trate) en los procesos de inscripción, publicación, conversación, deliberación, deconstrucción y reconstrucción de saberes pedagógicos y comprensiones sociales referidas a la experiencia escolar.

Por su parte, las implicancias políticas que proyectan estos procesos están menos exploradas y, al mismo tiempo, son más difíciles de lograr, fundamentalmente porque tienen que ver con la generación y el sostenimiento de condiciones institucionales y normativas para que la compleja experiencia cognitiva de la documentación narrativa (o de otras formas de indagación narrativa crítica de los mundos escolares) sea posible y tenga lugar. Estas implicancias políticas son menos tenidas en cuenta, y justamente ese olvido conspira en contra de la posibilidad de llevar adelante procesos de producción activa y colaborativa de saber pedagógico. Esto sucede aun cuando en el campo pedagógico se habiliten e institucionalicen prácticas de investigación pedagógica cualitativa más o menos participativas para los docentes. No se trata tan solo de un problema de enfoques de investigación o una dificultad de orden metodológico; es fundamentalmente un problema de política de conocimiento o de "epistemología política", una cuestión que tiene que ver con la generación de jerarquías para la producción del saber pedagógico, con la distribución de los sujetos vinculados con ese saber en relaciones de poder y subordinación, y con la generación de marcos de legitimidad para esas jerarquías y las posiciones que ocupan en ellas los diferentes sujetos del campo pedagógico.

Promover y sostener condiciones institucionales y políticas para la producción autogenerada o coparticipada de saberes pedagógicos por parte de los docentes implica, antes que nada, cambiar las "reglas de juego" del campo educativo

y, particularmente, las del aparato escolar. Dicho más crudamente, no es posible desarrollar estrategias de documentación narrativa si no existen ya dadas ciertas condiciones mínimas para la enunciación y la recepción de los relatos de experiencia escritos por los docentes narradores. Y cambiar las reglas de juego, como sabemos, es difícil, ya que supone una fuerte corriente de destitución y de reinstitución en ámbitos institucionales bastante refractarios a las transformaciones radicales. Requiere entre otras cosas reposicionar a los docentes en la trama de relaciones de poder y de saber del aparato escolar y promover nuevas relaciones, más horizontales y poderosas, de los docentes con los administradores, los equipos de coordinación y supervisión, los capacitadores y, sobre todo, con los denominados "especialistas" y "expertos" que en la actualidad controlan el discurso pedagógico y la validación del conocimiento educativo. Se trata, en síntesis, de generar una nueva configuración del poder y del saber en el aparato escolar y en el campo educativo, y esto es mucho más complejo y difícil de lograr que involucrar ocasionalmente a los docentes en procesos de investigación que escuchen, interpreten y conversen con sus saberes y discursos.

Por el lugar que ocupan en la escuela y en el desarrollo de las experiencias pedagógicas que tiene lugar en ellas, en principio, los docentes están en potenciales excelentes condiciones para incorporarse activamente a la producción de ese saber y para, en ese proceso, constituirse en actores de la experiencia escolar y autores calificados de la construcción escolar del currículum. No obstante, y como ya se denuncia en abundante literatura, los docentes están "interferidos" en sus funciones y capacidades intelectuales y políticas (Batallán, 2007); esto es, son interpelados como sujetos incapaces, mal formados, con una pobre dotación de capital cultural, por las políticas

de conocimiento y subjetividad hegemónicas vigentes en el sistema escolar y en el campo educativo (Kincheloe, 2001). Y son posicionados, y generalmente ellos mismos se posicionan, en el lugar de la carencia, la subordinación al “saber experto”, el silencio y el estereotipo. El discurso y la agenda de las reformas educativas de los ‘90 en la Argentina y en gran parte de América Latina, sin duda, colaboraron para consolidar estas relaciones jerárquicas de saber y de poder en el aparato escolar. Los programas reformistas dirigidos a la supuesta mejora de la “calidad educativa” (básicamente, la reforma centralizada del currículum, los operativos también centralizados de evaluación de los resultados de los aprendizajes de los alumnos y la capacitación masiva y extendida de docentes) contribuyeron al confinamiento de los docentes en esas posiciones subordinadas y descalificadas, más que a lograr de ellos agentes capacitados para el cambio. Se montaron sobre dispositivos de gobierno y gestión escolares que reconcentraron y recentralizaron las posiciones enunciativas del discurso pedagógico legítimo y, de esta manera, contribuyeron a cristalizar modalidades de intervención verticalistas, centradas en el saber experto, especializado y científico-técnico, orientadas por el control tecnocrático y asentadas en jerarquías que fijan posiciones de sujeto diferenciadas respecto de la capacidad para producir saberes legítimos. En otras palabras, colaboraron en la descredibilización de los docentes, en la desacreditación de sus saberes y experiencias pedagógicas y en la configuración de relaciones y condiciones institucionales y políticas que dejan márgenes muy estrechos para su participación activa en la producción sistemática y validada de conocimientos y saberes pedagógicos. Es importante agregar inmediatamente que estas condiciones de producción, acceso y apropiación del saber pedagógico ya estaban instaladas con fuerza en la cultura burocrática

y administrativa del mundo escolar, así como recomendadas por ciertas ideologías pedagógicas tecnicistas que se incorporaron activamente a la cultura escolar, sobre todo a partir de la década de los '60. Y que, en cierta forma, este anclaje institucional e ideológico puede ser considerado como uno de los elementos que jugaron a favor del relativo éxito y aceptación inicial en el campo educativo de las reformas educativas de la década de los '90.

Afortunadamente, en los últimos años en América Latina existen algunos indicios de tendencias emergentes que, aunque inestables y todavía inarticuladas, parecen estar orientadas a revertir progresivamente esta situación. Como señalé, cada vez hay más iniciativas de intervención e investigación pedagógicas tendientes a involucrar de manera activa a los docentes en la producción y reconstrucción crítica de sus saberes pedagógicos. Muchas de ellas indagan, precisamente, en las implicancias intelectuales y cognitivas de ese involucramiento y esa participación. Estas experiencias coparticipadas de producción de saber pedagógico se llevan a cabo fundamentalmente en universidades públicas y, en particular, en algunas universidades pedagógicas del subcontinente, pero también en instituciones de formación docente, centros de investigación autónomos y movimientos político-pedagógicos impulsados por organizaciones y colectivos de docentes. Pero también existen cada vez más experiencias de gobiernos educativos centrales y locales que orientan gran parte de su política educativa a coordinar acciones y a generar las condiciones institucionales para que esas experiencias abiertas, pluralistas y democráticas de producción de saber pedagógico sean posibles.

No obstante, esta tarea simultáneamente política y cultural es compleja e involucra un doble desafío para los gobiernos de los sistemas escolares. En primer término, implica diseñar y

llevar a la práctica políticas educativas activas e integrales, centralmente orientadas a revertir las tendencias descalificantes y subordinantes de la reforma educativa para con los maestros y profesores, pero también dirigidas a desmontar esos otros anclajes del aparato escolar que, aún antes de la reforma de los '90, ya venían confinando a los docentes a la mera ejecución de recetas técnicas elaboradas por expertos y subordinándolos a las jerarquías del control burocrático y a los instrumentos tecnocráticos de gestión escolar.

En resumen, uno de los desafíos de los gobiernos educativos democráticos es impulsar políticas educativas tendientes a desarticular las falacias y mostrar las implicancias político-pedagógicas de las ideologías educativas de la imposibilidad, la desconfianza y el control técnico ya instaladas (y muchas veces naturalizadas) en las prácticas y estructuras escolares. En segundo lugar, el desafío de los gobiernos educativos consiste en promover y sostener políticas de conocimiento (pedagógico) y de subjetividad (docente) que interpelen y ayuden a reposicionar a los maestros, profesores y demás actores del campo pedagógico de otra manera, de una forma más creativa y productiva y menos sujeta a las miradas y palabras autorizadas del exterior. Políticas que al mismo tiempo los autoricen y habiliten como actores medulares en las tareas intelectuales vinculadas con la producción, crítica y reconstrucción del saber pedagógico de la escuela y como partícipes en la construcción misma de las condiciones institucionales y políticas para la creación, difusión y circulación pública de ese saber. Políticas que pongan en juego formas de interpelación hacia los docentes que los autoricen en términos políticos, pedagógicos y técnicos para involucrarse activamente en la reconstrucción del saber profesional y específico acerca de las prácticas escolares y para ponerlo en tensión mediante la conversación y debate públicos.

Como se desprende de lo anterior, el Estado y las políticas públicas tienen un papel estratégico en este proceso de reforma de la escuela. Pero la reconstrucción democrática de las políticas públicas en este sentido también requiere de una fuerte movilización social, política y cultural de los actores educativos. La tarea implicada en la formulación de una nueva política de conocimiento para la escuela y los docentes necesita de una fuerza social y política que vaya más allá del gobierno escolar estatal, y que sea capaz de presionarlo en función de sus objetivos democratizadores. Por eso, es políticamente importante y estratégico atender, conocer, habilitar y promover, también desde el Estado y la administración de los aparatos educativos, las experiencias y formas autoorganizadas de producción colectiva de saberes y conocimientos pedagógicos como muchas de las que se vienen desarrollando, aunque de manera incipiente y poco conocida, en diferentes países y contextos de América Latina. Sin lugar a dudas, los gobiernos y otros actores educativos aprenderían mucho de esos movimientos político-pedagógicos, que generalmente involucran modalidades de organización social e intelectual de los docentes y demás educadores íntimamente relacionadas con otros movimientos sociales, y que la mayoría de las veces combinan procesos de formación horizontal entre pares, estrategias de investigación y acción participante sobre las propias experiencias y prácticas pedagógicas, modalidades de desarrollo curricular centradas en la experiencia escolar y en la reconstrucción narrativa de las prácticas pedagógicas, junto con movilizaciones políticas y sociales a favor de la educación pública y la democratización de la escuela.

Todas esas experiencias de movilización político-pedagógica son muy diversas entre sí y todavía están escasamente articuladas. Son poco conocidas y aún no forman parte del imaginario político pedagógico de la escuela. Pero ya algunos

gobiernos educativos han comenzado a conversar con ellas y a explorar formas de articulación en el plano de las políticas públicas para el campo educativo y escolar. Como la documentación narrativa, son experiencias centradas en la reconstrucción y difusión del saber pedagógico puestas en juego por los docentes durante la experiencia escolar, y suponen la indagación crítica y la conversación pluralista y abierta entre esos saberes y experiencias y sus protagonistas. Sin lugar a dudas, articuladas o incorporadas a las políticas educativas estatales, estructuradas como políticas de Estado, podrían colaborar en mucho en la amplificación de la creatividad didáctica de los docentes y en la profundización de la imaginación pedagógica de las escuelas.

Bibliografía

ANDERSON, Gary, "El docente-investigador: investigación-acción como una forma válida de conocimientos". En Sverdlick, I. (comp.), *La investigación educativa. Una herramienta de conocimiento y acción*. Buenos Aires, Novedades Educativas, 2007.

ANDERSON, Gary y HERR, Kathryn, *The action research dissertation. A guide for students and faculty*. Londres, Sage, 2005.

ATKINS, Elaine, "Reestructurar la teoría del currículum en términos de interpretación y práctica: un enfoque hermenéutico". En *Revista de Estudios del Currículum, Teoría del Currículum*, vol. 1, N° 1, enero de 1998. Barcelona, Pomares-Corredor.

BATALLÁN, Graciela,*Docentes de infancia. Antropología del trabajo en la escuela primaria*. Buenos Aires, Paidós, 2007.

BOLÍVAR, Antonio, "El lugar del centro escolar en la política curricular actual. Más allá de la reestructuración y de la descentralización". En Pereyra, M. *et al., Globalización y descentralización*

de los sistemas educativos. Fundamentos para un nuevo programa de la educación comparada. Barcelona, Pomares-Corredor, 1996.

BOLÍVAR, Antonio Y DOMINGO, Jesús, "La investigación biográfica y narrativa en Iberoamérica: Campos de desarrollo y estado actual". En *Forum: Qualitative Social Research*, vol. 7, N° 4, Art. 12, septiembre de 2006. URL: http://www.qualitative-research.net/fgs-texte/4-06/06-4-12-s.htm/

BULLOUGH, Robert, "Convertirse en profesor: la persona y la localización social de la formación del profesorado". En Biddle, Good y Goodson (eds.), *La enseñanza y los profesores. La profesión de enseñar.* Barcelona, Paidós, 2000.

CHERRYHOLMES, Cléo, *Poder y crítica. Investigaciones postestructurales en educación.* Barcelona, Pomares-Corredor, 1999.

CONNELLY, F. Michael y CLANDININ, D. Jean, *Narrative inquiry. Experience and story in qualitative research.* San Francisco, Jossey-Bass, 2000.

CONTRERAS DOMINGO, José, *La autonomía del profesorado.* Madrid, Morata, 1997.

DA SILVA, Tomaz Tadeu, "Descolonizar el currículo: estrategias para una pedagogía crítica". En Gentili, P. (comp.), *Cultura, política y currículo. Ensayos sobre la crisis de la escuela pública.* Buenos Aires, Losada, 1997.

DE ALBA, Alicia, *Currículum: crisis, mito y perspectivas.* Buenos Aires, Miño y Dávila, 1995.

DIKER, Gabriela, El maestro como autor en la prensa pedagógica argentina (1858-1930)-Tesis de Doctorado. Cali, Instituto de Educación y Pedagogía, Universidad del Valle, 2004.

DUBET, François y MARTUCCELLI, Danilo, *En la escuela. Sociología de la experiencia escolar.* Buenos Aires, Losada, 1998.

EZPELETA, Justa, "Entre la gestión del cambio y el cambio de las prácticas". En Anderson, Gary et al., *Escuela: producción y*

democratización del conocimiento. Buenos Aires, Secretaría de Educación – GCBA, 2005.

GOODSON, Ivor, *El cambio en el currículum*. Barcelona, Octaedro, 2000.

GOODSON, Ivor y WALTER, Rob, "Contar cuentos". En McEwan, H. y Egan, K. (comp.), *La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación*. Buenos Aires, Amorrortu editores, 1998.

GUDMUNDSDOTTIR, Sigrun, "La naturaleza narrativa del saber pedagógico sobre los contenidos". En McEwan, H. y Egan, K. (comp.), *La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación*. Buenos Aires: Amorrortu editores, 1998.

HUBERMAN, Michael *et al.*, "Perspectivas de la carrera del profesor". En Biddle, Good y Goodson (eds.), *La enseñanza y los profesores I. La profesión de enseñar.* Barcelona, Paidós, 2000.

JACKSON, Philip, *La vida en las aulas*. Madrid, Morata, 1991.

KINCHELOE, Joe, *Hacia una revisión crítica del pensamiento docente*. Barcelona, Octaedro, 2001.

LUNDGREN, Ulf, *Teoría del currículum y escolarización*. Madrid, Morata, 1992.

MCEWAN, Hunter, "Las narrativas en el estudio de la docencia". En McEwan, H. y Egan, K. (comp.), *La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación*. Buenos Aires, Amorrortu editores, 1998.

NÖVOA, Antonio, "Textos, imágenes y recuerdos. Escritura de 'nuevas' historias de la educación". En Popkewitz, T.; Franklin, B., y Pereyra, M. (comps.), *Historia cultural y educación. Ensayos críticos sobre conocimiento y escolarización*. Barcelona, Pomares Corredor, 2003.

PALTI, Elías, "Giro lingüístico e historia cultural". En Palti, E., *Giro lingüístico e historia cultural.* Buenos Aires, Universidad Nacional de Quilmes, 1998.

PETITAT, André, *Produção da escola, produção da sociedade. Análise sócio-histórica de alguns momentos decisivos da evolução escolar no occidente.* Porto Alegre, Artes Médicas, 1994.

RICOEUR, Paul, *Educación y política. De la historia personal a la comunión de libertades.* Buenos Aires, Docencia, 1994.

_____________, *Del texto a la acción*. Buenos Aires, Fondo de Cultura Economica, 2001.

ROCKWELL, Elsie, "De huellas, bardas y veredas: una historia cotidiana en la escuela". En Rockwell, E. (coord.), *La escuela cotidiana*. México, Fondo de Cultura Econômica, 1995.

SANTOS, Boaventura de Sousa, *Introdução a uma ciencia pós-moderna*. San Pablo, Graal, 2003.

_____________, *Conocer desde el Sur. Para una cultura política emancipatoria*. La Paz, CLACSO, 2008.

SUÁREZ, Daniel H., "Currículum, escuela e identidad. Elementos para repensar la teoría curricular". En Téllez, Magaldy (comp.), *Otras miradas, otras voces. Repensando la educación en nuestros tiempos*. Buenos Aires, Novedades Educativas Ediciones, 2000.

_____________, "Los docentes, la producción del saber pedagógico y la democratización de la escuela", en Anderson, Gary *et al.*, *Escuela: producción y democratización del conocimiento.* Buenos Aires, Secretaría de Educación - GCBA, 2005.

_____________, "Documentación narrativa de experiencias pedagógicas. Una manera de indagar el mundo y la experiencia escolares". En *Entre maetr@s. Revista para maestr@s de educación básica.* Universidad Pedagógica Nacional, vol. 5, número 15, pp. 73-87. México, primavera de 2006.

_____________, "Docentes, narrativa e investigación educativa. La documentación narrativa de las prácticas docentes y la indagación pedagógica del mundo y las experiencias escolares". En Sverdlick, I (comp.), *La investigación educativa. Una herramienta de conocimiento y acción*. Buenos Aires, Novedades Educativas, 2007.

______________, "La tradición crítica en educación y reconstrucción de la pedagogía". En Elisalde, Roberto y Ampudia, Marina (comps.), *Movimientos sociales y educación: teoría e historia de la educación popular en la Argentina y América Latina*. Buenos Aires, Buenos Libros, 2008.

WOLCOTT, Harry, "Sobre la intención etnográfica". En Velasco Maillo *et al.* (eds.), *Lecturas de antropología para educadores. El ámbito de la antropología de la educación y de la etnografía escolar*. Madrid, Trotta, 1993.

4. Imágenes en los relatos sobre la experiencia docente[1]

Daniel Feldman
Universidad de Buenos Aires

Presentación

“Fue a conciencia pura que perdí tu amor
nada más que por salvarte.
Hoy me odiás y yo feliz
me arrincono pa´ llorarte.
El recuerdo que tendrás de mí
será horroroso.
Me verás siempre golpeándote como un malvado...”
Enrique Santos Discépolo y Luis Amadori, *Confesión*

El amante, en su desesperación, no le dice a su amada que lo evocará como alguien que la maltrató. Dice que lo *verá* golpeándola. Mentalmente, y de manera diferida, es posible ver las cosas. Esto no es ninguna novedad. Recordamos paisajes, rostros, objetos... Pero también construimos escenas y producimos modelos simples, no conceptuales, mediante imágenes que suelen reunir espacios y eventos amalgamados, de manera

1. El texto forma parte de las tareas realizadas en el marco del proyecto UBACyT F099 “El saber de la experiencia: experiencias pedagógicas, narración y subjetividad en la trayectoria de los docentes”. Versiones de este trabajo fueron presentadas en “Space, Time & Image”, International Visual Sociology Association Conference. 6-8 de agosto de 2008, Buenos Aires, y en el Simposio “Narrativas, experiencias pedagógica y formación docente”, Congreso Metropolitano de Formación Docente. Buenos Aires, Facultad de Filosofía y Letras, UBA, 26 al 28 de noviembre de 2008.

afectiva y no intelectual, por el valor que les otorga la historia de la que forman parte[2]. Claro que la imagen que representa el maltrato ("golpeándote") adquiere sentido dentro de una historia. El amante se considera un fracasado y por eso quiere alejar a la mujer que ama[3]. Digamos así, que la imagen impone dramaticidad al evento y la historia encuadra la imagen y orienta la interpretación.

Las formas figurativas tienen una especial capacidad para formular y comunicar ciertos significados. En el curso de sus relatos sobre la experiencia de la clase, los profesores hilvanan diversas imágenes en forma de metáforas, analogías o escenas. Estas construcciones lingüísticas ofrecen algún grado de "visualización", se codifican figurativamente o, usando un viejo término de Bruner (1969), representan icónicamente el significado. No es nuevo decir que el estudio de formas de representación más figurativas que conceptuales es una manera de entender cómo comprenden la clase sus actores. También se las puede considerar como alternativa viable para la comunicación pedagógica. De allí que valga la pena llamar la atención sobre ellas. Con ese propósito, este trabajo se ocupa de las construcciones figurativas que utilizan los docentes para condensar núcleos de sentido sobre su experiencia durante el proceso de comunicarla a otros.

2. Y mantengo aquí la ambigüedad que en castellano tiene la palabra "historia": el devenir de algo y un relato. En inglés distinguibles por *history* y *story.*

3. "…Y si supieras bien qué generoso fue que pagase así tu gran amor. Sol de mi vida. Fui un fracasado. Y en mi caída, quise dejarte a un lado."

Imágenes y sentido

Como tuvo claro el sensualismo del siglo XIX, lo importante de la imagen es la representación interna. Lo externo es la cosa o cómo se muestra. Las formas de representar son parte de la objetivación mediante la cual el mundo cualitativo, aquello que en el marco de cada tradición se define como "realidad", se hace disponible. Josef Perner propone que las representaciones evolucionan en una secuencia necesaria que se caracteriza por la menor o mayor mediación entre la representación y el referente. El origen de toda representación es el establecimiento implícito de algún vínculo causal entre lo que representa, el "medio"[4], y lo que es representado. Las representaciones primarias son aquellas en las que la representación funciona en contacto estrecho con el vínculo casual que las origina. Creemos, por ejemplo, que una fotografía representa a la persona porque sabemos que el proceso de fotografiar provoca imágenes analógicas de mucha exactitud. O sea, que el fotografiar es la causa que explica que la figura de la foto corresponda al objeto fotografiado y que lo represente. Los vínculos pueden ser más laxos pero siempre está presente esta relación de un modo directo. Las representaciones secundarias incorporan un elemento distinto: no son representaciones de cómo es el objeto, sino representaciones de cómo podría ser o de cómo fue. Han sido "voluntariamente desdobladas de la realidad" y, según el autor, están en la base, por ejemplo, de considerar el pasado y el futuro y de nuestra capacidad de hipotetizar[5] (Perner, 1994: 21).

4. Perner (1994) diferencia la forma de la representación (foto, obra de arte, narración), que denomina el "medio" de la representación, "contenido" o, en mis términos, de la escena que permite imaginar.

5. En tercer lugar incluye las meta-representaciones que son producto de la capacidad de

En el discurso sobre el mundo social, la imagen, tal como se utiliza aquí la idea, consiste en un rasgo icónico asociado a un significado. Por lo tanto, incluido en una narración. Bruner postuló firmemente el principio de organización narrativa del sistema mediante "(...) el cual la gente organiza su experiencia, conocimiento y transacciones relativas al mundo social" (Bruner, 1991: 49). La modalidad narrativa es una forma de pensamiento que "se ocupa de las intenciones y acciones humanas". Un relato, entonces, se construye siempre sobre dos "panoramas": uno es el de la acción y el otro el de la conciencia (Bruner, 1988a: 25). De allí, que las imágenes dan soporte a las escenas que permiten reconstruir la historia y, a la vez, se hacen inteligibles como parte de ella. Esto incluye, por supuesto, las imágenes de la vida educativa creadas por los profesores.

Seguramente, uno de los más bellos ejemplos de la relación entre relatos, imágenes y significado la proporciona Philip Jackson (1999) en el texto de sus recuerdos sobre la señorita Hensi, su profesora de álgebra. Jackson se pregunta por qué siente que ella fue su mejor profesora y lo que sugiere es que no tiene un modo conceptual de decirlo: el abordaje solo puede ser expresivo. Y ese modo incluye la descripción del reflejo de la luz sobre el aro metálico de sus anteojos, el pizarrón dividido en columnas donde se afanaban los alumnos en la resolución de ejercicios, su voz diciendo: "–¡atención!", indicando que algo sucedía pero sin predefinirlo nunca. Este hilado vivencial no elude que el relato pueda servir de base para una reconstrucción conceptual. De hecho, un amigo propuso una interpretación que yo recuerdo más o menos así: se trataba de una pedagogía del esfuerzo y el desafío, de la exigencia y

representarse las representaciones de otro y tienen un papel decisivo en la posibilidad de vida social.

el logro[6]. Una pedagogía que proponía una tarea dura pero posible y una exploración alerta apoyada por una incansable guía. Como se verá, esa reconstrucción conceptual mantiene, todavía, un fuerte componente analógico. También, es necesario decirlo, tiene un valor limitado comparado con la fuerza experiencial del relato de Jackson y de las imágenes que propone. Una experiencia que no solo nos dice de qué se trata la propuesta sino, lo más importante, qué puede significar sentirse sometido a los riesgos de la búsqueda y a los éxitos del hallazgo. Igualmente, esto no es más que un relato posible en base a las imágenes que el relato de Jackson pueda convocar *en mí*[7].

Lo dicho hasta aquí, me parece, coloca a la relación entre imagen y narrativa como un caso dentro de los procesos culturales de elaboración y "publicación" de sentido. Para Eisner las formas de representación son los dispositivos utilizados para hacer públicas las concepciones privadas. O sea, los vehículos mediante los cuales nuestras concepciones reciben carácter público (Eisner, 1998: 65). En ese camino, además, forman parte del propio proceso de elaboración como consecuencia del efecto que juega la objetivación sobre el proceso de pensamiento. No es el tema principal, de modo que solo dejaré planteada la afirmación. Como ya se señaló, las imágenes convocan, condensan, disparan significados, permiten explorar, reconocer y comunicar. Pero, en algunos casos, las imágenes, propuestas por metáforas, analogías o escenas, "son" el conocimiento. Digamos, que el conocimiento está organizado en ese nivel y que se requiere un trabajo de reconstrucción para

6. Fue Mariano Palamidessi, hace unos años, en medio de una habitual conversación flotante.

7. Bruner señala que: "(...) el acto de crear una narración de una clase determinada y con una forma específica no tiene por objeto suscitar una reacción estándar sino recuperar lo más adecuado y emocionalmente vivo del repertorio del lector" (Bruner, 1988a: 46).

codificarlo conceptualmente. Volveré más adelante sobre esto con algunos ejemplos. Aquí quiero decir que la función de las imágenes y de los relatos bascula entre dos posiciones. Las imágenes y relatos reflejan y comunican el punto de vista del que narra o, también, *son* el punto de vista. Esto lleva al delicado tema de los niveles de representación.

La idea de "niveles de representación" puede ser hallada en muchos trabajos con distintas variantes. Es conocida la temprana hipótesis, en el trabajo de Bruner[8], acerca de que existen varios sistemas mediante los cuales los seres humanos se liberan de los estímulos inmediatos, conservan la experiencia como un modelo y operan reglas para almacenar, recuperar y producir información en base a esos modelos. Los llamó sistemas de representación y funcionaban en base a tres formas básicas: acciones, imágenes y símbolos. Distintos procesos habilitan las transiciones entre la representación en cada uno de estos sistemas que no son secuenciales, sino que funcionan paralelamente. Karmiloff-Smith (1994), a su vez, propuso que existe una diferente disponibilidad para la conciencia de las representaciones y que es posible el paso de un nivel a otro mediante los procesos de redescripción. Y, como ya se señaló, el vínculo de la representación con el referente o la mediación entre representación y los nexos causales con el objeto, son el criterio utilizado por Perner (1994) para definir los niveles de representación. Se puede apreciar que no se dice pero que hay un sustrato similar: "niveles de representación" se refiere a los modos en que la mente moldea, conserva y utiliza la experiencia. En términos generales, la representación forma parte de un sistema que permite conservar información, operar con ella y construir modelos.

8. Puede verse Bruner, 1966 o 1969.

Imágenes en el discurso de los docentes

Dentro de los estudios sobre el pensamiento del profesor, distintos conceptos han tratado de ordenar el contenido de categorías amplias como la de "conocimiento práctico". Algunas de ellas –"esquemas", "planes" o "rutinas"– permiten explicar la acción regular y bastante estandarizada en la clase. Un segundo grupo está compuesto por categorías que agrupan principios organizadores que requieren de una pauta interpretativa para extraer consecuencias a la luz de demandas de la práctica –por ejemplo, "constructos", "teorías intuitivas", "teorías subjetivas"–. Y, por último, otros conceptos definen núcleos generales de significado, como "metáforas", "imágenes", "creencias", "perspectivas" que expresan el involucramiento personal y el marco de valoraciones.

Elbaz (1981), en su pionero trabajo, definió las imágenes como el nivel menos explícito y más inclusivo dentro de la estructura del conocimiento práctico:

> En este nivel los sentimientos, valores, necesidades y creencias de la maestra se combinan en tanto ella formula breves afirmaciones metafóricas de cómo la enseñanza debería ser y ordena la experiencia, el conocimiento teórico y el folklore de la escuela para dar sustancia a esas imágenes. Las imágenes sirven para guiar el pensamiento del docente y para organizar conocimiento en el área relevante. Generalmente las imágenes están imbuidas de juicios de valor y constituyen una guía para la realización intuitiva de los propósitos del maestro (Elbaz, 1981: 61).

Las imágenes son referencias modeladoras de las posiciones frente a la educación. Provienen de la experiencia personal,

se modifican probablemente con los trayectos individuales[9] y remiten a una representación acerca de lo que es correcto o incorrecto, hacer o aceptar en la enseñanza.

Hay variadas formas mediante las que el sentido puede formularse y comunicarse. Una de ellas consiste en inducir la captación del significado a partir de proponer una imagen de la situación en la se encarnan las propiedades que se quieren transmitir. Esto se logra, frecuentemente en el relato de los docentes, mediante la descripción de escenas, expresadas en anécdotas, o de escenarios[10]. Una imagen recurrente en la conversación con profesores es la descripción de la manera en que cada uno ve el aula adecuada. La disposición de muebles y alumnos está ligada a sentimientos de confort en la medida en que ciertas configuraciones se conjugan con identidades particulares.

Veamos un ejemplo:

> Cuando yo imaginaba la clase perfecta, solía ver una donde yo estaba parada en el frente de la sala hablando y mis estudiantes me observaban ávidamente y escribían cada palabra que yo decía (...) Ahora tengo un escenario más basado en la actividad, donde yo estoy sentada y mis estudiantes están trabajando en...diferentes centros de aprendizaje. Están interactuando entre ellos y se están divirtiendo (...) Todo el mundo está ocupado y yo estoy sentada allí, observándolos (...)[11].

9. En el curso de una investigación (Feldman, 1995) se constató que las maestras expertas proponían imágenes relacionadas con cuestiones afectivas, de trato y actitud personal del docente. A su vez, las jóvenes recurrían a imágenes relacionadas con sus experiencias de estudio y aprendizaje en la escuela y lo que apreciaron o sufrieron de las estrategias de enseñanza utilizadas con ellas.

10. Maria do Carmo Gregório (2005) propuso un sugerente "modelo teatral" para analizar la enseñanza a partir de tres espacios diferentes: los bastidores, la escena y la platea.

11. Extracto de una entrevista tomado de Bullough y Baughman, 1996: 391. La traducción es mía.

Los docentes, de manera bastante frecuente, definen su concepción de la relación pedagógica mediante una imagen del escenario del aula. Lo que se reconstruye, en este caso, no son los eventos sino las posiciones relativas de los personajes, la disposición y una forma de comunicación. Es una manera de decir cómo se ven ellos mismos en el escenario de la clase o qué escenario les resulta más confortable y acorde con sus aspiraciones.

No se trata solo de un enunciado instrumental acerca de qué disposición de la clase sirve mejor a la tarea (aunque no excluye esa dimensión). Es, primariamente, una declaración estética, una opción por un ambiente valorado y consistente con la autoimagen del profesor.

Las metáforas son construcciones directamente ligadas con las imágenes. Relacionan dos campos de sentido y proponen un significado para una idea mediante su asimilación con un elemento propio de otro campo semántico. De allí, su poder como un medio de formulación tanto como de comunicación del sentido. La formulación de analogías y metáforas fue usada de manera sistemática en la investigación sobre el conocimiento personal de los docentes[12].

> Yo, como el camaleón, vivo en la jungla (mi clase) entre predadores (estudiantes) quienes, si yo no me adapto (cambio mis lecciones de acuerdo con sus necesidades) al ambiente de la jungla, me comerán para la cena[13].

12. Hace más de veinte años, Hugh Munby (1988) proponía que el análisis de las metáforas "(...) puede ser una herramienta poderosa para investigar el pensamiento de los profesores (...)" en la medida en que es un instrumento de la lengua encargado de dar significado a nuestra experiencia.
13. Extractado de una entrevista, (Stofflett, 1996: 581) (la traducción es mía).

En el caso del camaleón la analogía hace corresponder, de manera explícita, los términos del "campo" con los elementos de referencia. Lo que se denomina el "tema" [14]. Lo que quiere decir podría enunciarse así: "Debo adaptar mis lecciones a las necesidades de los estudiantes para evitar que el ambiente de la clase se complique o se torne hostil". Sin embargo, aunque la correspondencia sea evidente, mediante el uso de una analogía la información queda revestida de un poder emocional y significativo del que carecería la descripción habitual. Esa capacidad emocional se refleja bien en este otro ejemplo:

> A veces me siento como una isla. Los años pasan y los niños vienen a visitar un rato, se divierten lo que pueden, aprenden lo que pueden y entonces se van (...) Parte de la isla está siendo erosionada por el viento, el océano, etc. (...) Por supuesto, el otro lado de la isla tiene un *resort* donde la gente la pasa bien y son completamente inconscientes de cómo el otro lado de la isla está siendo desgastado[15].

La imagen propone vívidamente, al menos en lo que a mí respecta, que la tarea del maestro y su propia persona están sometidas al uso y al desgaste. Es como si dijera: –estoy allí para ellos pero nada obtengo a cambio y eso es desgastante. Claro que estas imágenes fueron construidas por pedido durante

14. A través de las metáforas se relevan isotopías semánticas –los términos presentes en el discurso vinculados semánticamente– que son núcleos de significado que estructuran el discurso. En las construcciones metafóricas se identifican elementos correspondientes a un campo semántico con elementos de otro; por eso, la metáfora integra dos términos: el "tema" y el "foro", que es el término que corresponde al campo con el cual se establece la identificación. Cuando se "desmonta" la metáfora, se reconstruye el fundamento: qué hace que se identifique un término con otro. El análisis del campo al que remite el foro revela el fundamento que constituye el supuesto. Ver, Perelman y Olbrechts (1989, Cap III, parte b, incisos 86 y 87).

15. Extractado de una entrevista de Black y Halliwell (2000: 108). La traducción es mía.

una entrevista ¿Tienen más fuerza que expresiones coloquiales del tipo: –me siento usada y dejada? Quizás no, pero su elaboración permite que ciertos materiales internos emerjan con más facilidad, que se expresen o que resulten legítimos en ese contexto. Como dice Eisner "Aunque la obra podría haber sido iniciada como un deseo de imponer un concepto sobre un material dúctil, el trabajo mismo empieza a participar de la negociación" (Eisner, 1998: 70). Así, la elaboración de analogías y metáforas permite un trabajo con la propia experiencia en el intento de darle un sentido que, quizás, no resultaba tan evidente para el propio actor.

En un trabajo personal (Feldman, 1995) fue posible sistematizar algunas figuras ilustrativas de núcleos de sentido relevantes de las creencias personales de esos profesores. Por ejemplo, una maestra defendía la idea de que la educación acompaña la maduración y promueve el fortalecimiento afectivo. Recurrió en las entrevistas a imágenes mecánicas –robot, chiche, prefabricado– relacionadas con la utilización de métodos y teorías educativas que opone al despertar, la luz y la maduración[16]. La oposición *mecánico vs. orgánico* refuerza las contraposiciones entre "técnico" y "humano" que caracterizan sus creencias personales. Otra docente proponía como propósito de la enseñanza reforzar el desarrollo intelectual y expresaba, con bastante asiduidad la contraposición *movilidad/apertura vs. cierre.* Las descripciones de sus alumnos con problemas y de sus propias colegas se caracterizaban por las imágenes de cierre: "–Viven en una cápsula. –Están agarraditos a lo cotidiano. –Sacarlos de ese cuarto oscuro. –Las maestras

16. Por ejemplo: "–Una fría clase de problemas. –Lo frío es el manejo de la computadora y lo profundo la naturaleza. –Todos los chiches esos –los métodos modernos–. –Seguiríamos formando robots. –En el momento se aprende y es mecánico, pero llega un momento de maduración. –Va a descubrir, se va a hacer la luz. –Tienen que despertarse un poco".

tienen tendencia a compartimentar la realidad. Tienen un pensamiento como paralizado". En contraposición, sus definiciones de la enseñanza y de la mente comportaban imágenes de movilidad: "–Enseñar es como levantar una cuerda y que se largue una carrera. –La mente es como un engranaje donde todo encaja pero se mueve y progresa". Por último, una docente que valora la dimensión grupal de la actividad escolar enfatiza ideas relacionadas con espacio y desplazamiento en busca del equilibrio y límites que ubiquen el "justo lugar"[17]; una imagen expresiva del enfoque prioritario en la perspectiva de esta maestra. Desde ya que este tipo de análisis solo podía hacerse por la conjugación de estas imágenes en todo el discurso, algo imposible de presentar aquí.

Como síntesis de los ejemplos propuestos en este apartado, puede decirse que las imágenes que portan las analogías, las metáforas o las escenas cumplen alternativamente tres funciones. Por un lado, pueden expresar el nivel de organización del conocimiento práctico. La escena no solo comunica un sentido: parte de la experiencia de la clase está conservada de esa manera. Por otro lado, pueden servir para comunicar experiencias o perspectivas de manera imaginativa y afectivamente más potente que mediante otros recursos. Podemos decir que cumplen una función de amplificación. Por último, pueden ser utilizadas como dispositivos de producción del significado. En este caso, la elaboración y uso de imágenes mediante metáforas o escenas amplía la frontera tal como estaba establecida anteriormente y permite reorganizar elementos ya disponibles. Son heurísticos para la elaboración teórica personal. Esta

17. "–Como si fuésemos dos países distintos. –¿Hiciste un cauce? –Parecía un mundo. –Crea un ambiente. –Situaciones emergentes. –Reflotar las cosas a nivel de piel. –Cayó como paracaídas. –Estar inmersa dentro del grupo. –Hacer la bajada. –La cosa está en equilibrar."

función se verifica cuando al entrevistado se le solicita que desarrolle imágenes y metáforas sobre su experiencia y que las analice generando así un proceso constructivo que lleve a la revisión y modificación de las imágenes iniciales. Las primeras propuestas sirven para "desempaquetar" y a partir de allí se inicia un proceso de elaboración que promueve nuevas síntesis, jalonadas por la proposición de nuevas imágenes.

Creo que, cuando se analizan las imágenes en el discurso de los docentes no sería inoportuno prestar alguna atención a la diferencia entre las imágenes que forman parte espontánea de la conversación del profesor y aquellas que son construidas "por pedido". Las narraciones o relatos que se recogen en las entrevistas siempre padecen el efecto de la situación y es muy difícil separar el dispositivo de la producción. Como fue señalado, relatos, escenas e imágenes no solo son vías para acceder al conocimiento. También son formas en las que el conocimiento personal está organizado y sostenido. Cuando se las utiliza como "vía" de acceso al conocimiento personal, en el marco de la investigación, se obtiene una reconstrucción. No haré ningún reclamo de legitimidad porque creo que, en cualquier caso, las expresiones que utilizan los docentes son auténticas, expresan niveles de conocimiento y creencias personales y reflejan, por igual, la reconstrucción de la propia experiencia. Pero no es lo mismo su grado de elaboración. Las imágenes o metáforas elaboradas por pedido actúan como un instrumento *ad hoc* para recuperar, seleccionar, ordenar y jerarquizar el propio conocimiento. Probablemente, las imágenes espontáneas reflejen el modo en que ese conocimiento resulta accesible de una manera más directa.

Algo sobre las formas de representación y la actividad pedagógica

Para terminar quisiera dejar planteadas tres notas sobre la relación entre formas de representación y distintos aspectos de la actividad pedagógica que mantienen un lazo directo con lo que expuse hasta aquí.

La primera se refiere al riesgo de tratar de manera realista imágenes propuestas de un modo metafórico. Las imágenes forman parte del relato e interactúan activamente con otros elementos en la elaboración y la comunicación de significado. Su sintaxis figurativa, en términos de Eisner, habilita interpretaciones abiertas y diversas[18]. En ello reside su poder, pero también el riesgo de su "cosificación". Según Eisner, toda forma de representación puede ser tratada de tres modos: el mimético, el expresivo y el convencional (Eisner, 1998: 76-77). El modo mimético repite los rasgos de algunos aspectos del mundo cualitativo. Pero una cualidad básica de las imágenes que condensan significados de la experiencia es su carácter expresivo. En el modo expresivo se representan las estructuras profundas y se trata de relevar las propiedades esenciales. La analogía es con relación a esas propiedades, no a su expresión específica en un caso (Eisner, 1998: 81). Un problema se produce cuando se consideran en términos miméticos formas tratadas de modo expresivo. Esta es una operación nada infrecuente y olvida que las imágenes y metáforas son construcciones significativas y no cualidades objetivas. Así, por ejemplo, es posible discutir

18. Eisner, llamaba "sintaxis" al ordenamiento de las formas de representación sobre un continuo. En un extremo están aquellas que se deben organizar según un conjunto de reglas públicamente codificadas. En el otro extremo priman las formas de representación cuyas reglas no tienen carácter prescriptivo y en las que, por lo tanto, aumenta el margen de interpretación (Eisner, 1998: 88).

de manera apasionada y controversial lo que el profesor *auténticamente* es: un artista, un artesano moral, un intelectual, un investigador, un ingeniero, etc., en vez de considerar esas imágenes como heurísticos que nos ayudan a comprender y comunicar algo acerca de la práctica de enseñanza.

Presentaré la segunda nota mediante una anécdota personal. Finalizando el ya mencionado trabajo de investigación sobre teorías de los docentes, me sorprendía, en ese tiempo, la poca estructuración conceptual en la exposición que los maestros entrevistados hacían de sus teorías personales sobre la enseñanza. El medio principal utilizado en el relato de las maestras eran las "escenas" sobre la situación de la clase, acerca de los alumnos y sus familias o sobre la relación con colegas y directivos. Está claro que tal incómoda sensación provenía de una evaluación poco justificada: la que surge de comparar el conocimiento de los docentes con formas más estructuradas. Un mal nada singular, pero preocupante si se tiene en cuenta que el trabajo se proponía, explícitamente, evitar tales evaluaciones "externas". Elbaz propone que las historias que relatan los docentes, "son lo que más adecuadamente constituye y presenta el conocimiento del maestro" (Elbaz, 1991: 3). Para la autora, las historias son particularmente adecuadas para hacer pública la voz del maestro. Según Elbaz, los profesores contestan y transmiten su experiencia contando frecuentemente historias de estudiantes lo que coincidía con mis propios testimonios. La pregnancia de los relatos y de las anécdotas puede ser interpretada en el marco que establece su tarea profesional: los maestros se expresan en términos de lo que es su experiencia diaria en la resolución de problemas. Esta experiencia basa la acción en el reconocimiento de indicios más que en otras formas de análisis, y explica la recurrencia a responder en forma de eventos o episodios. Estas formas de representación operan

y mantienen con eficacia el curso de la clase siempre, claro, que se apoyen en la capacidad del profesor y en su dominio de la situación. Pero esta armonía puede entrar en dificultades desde el punto de vista de la mejora de la práctica[19]. Aceptamos, casi por parámetro, que nuestro conocimiento es constructivo con relación al mundo que aprehendemos. Desde ya, entonces, que las construcciones mediante las que se ordena la experiencia se ajustan a ellas pero contienen sus propios e inexorables límites porque "Las redes que somos capaces de tejer determinan las redes que lanzamos. Estas redes determinan, a su vez, el tipo de pez que pescaremos" (Eisner, 1998: 68).

Quisiera, como tercera nota, hacer un último comentario sobre el uso de distintas formas de representación en la comunicación pedagógica. Ya se planteó que las representaciones forman parte del proceso de hacer público las propias concepciones. Pero, como señalaba Eisner (1998: 68), algunos aspectos de la experiencia humana se expresan mejor en ciertas formas que en otras. En términos educativos puede decirse que el problema es definir cuál es, entre todas las formas utilizables, la que hace más disponible públicamente la experiencia en cada caso. Dicho de otra manera, qué formas y qué contextos permiten una experiencia compartida. Probablemente el trabajo de Kieran Egan (2000) sobre las formas de comprensión sea una de las propuestas más interesantes de los últimos tiempos acerca del proceso de crear formas de mostrar o de decir que permitan una experiencia compartida entre maestros y estudiantes. El motivo es, evidentemente, bruneriano y se ha desenvuelto a lo largo de las últimas décadas. Sin embargo, no siempre las cosas marchan en ese sentido. La evolución de

19. Allí creo que hay mucho por discutir, tanto con la visión estándar de "cambio reglado y externo", como con la visión "interna" que, entre otros, propone M. Pope (1998).

los *currícula* de educación básica parece mostrar, más bien, un camino inverso. Como ya sugerí en un trabajo anterior (Feldman, 2004), el contenido de los planes se formalizó crecientemente, las ciencias reemplazaron a las cosas, los modelos a los espacios y las operaciones a los objetos. El currículum se volvió, así, menos imaginativo y más abstracto. Las consecuencias de ese giro merecen todavía un análisis en el marco de una evaluación comprehensiva de la evolución pedagógica durante el siglo XX y lo que va de este. Solo quería anotar que, en mi opinión, estuvimos muy preocupados en el último tiempo por el conocimiento y abandonamos el problema de los tipos de experiencia mediante los que pueden reconstruirse sus significados. Como dice Egan "parece haber cierto retardo entre la aceptación de un componente narrativo significativo en nuestra vida mental y la elaboración de ideas acerca del aprendizaje que reflejen claramente ese componente narrativo" (Egan, 1998: 170). Y aunque la referencia para estas reflexiones suele ser la educación de niños, no veo ningún motivo para que sus alcances no puedan aplicarse al trabajo entre adultos y, específicamente, a la formación o al trabajo con profesores.

Bibliografía

BLACK, Alison y HALLIWELL, Gail, "Accesing practical knowledge: how? why?", *Teaching and Teacher education*, N° 16, 2000, pp. 103-115.

BRUNER, Jerome, *Investigaciones sobre el desarrollo cognitivo*. Madrid, Pablo del Río, 1966.

______________, "Pautas de desarrollo". En Bruner, J. *Hacia una teoría de la instrucción*. México, UTEHA, 1969.

______________, *Realidad mental y mundos posibles*. Barcelona, Gedisa, 1988a.

______________, “Más allá de la información dada”. En Bruner, J., *Desarrollo cognitivo y educación*. Madrid, Morata, 1988b.

______________, *Actos de significado*. Madrid, Alianza, 1991.

BOULLOUGH Jr., Robert y BAUGHMAN, Kerrie, “Narrative reasoning and teacher development: a longitudinal study”, *Curriculum Inquiry*, vol. 26, N° 4, 1996, pp. 385-415.

CARMO GREGÓRIO, María, “Das práticas de cena ou do ensino como representação teatral”. Ponencia en *III Seminario Internacional: As Redes de conhecimento e a tecnología*, Rio de Janeiro, UERJ/ANPED, 2005.

DOECKE, Brenton; BROWN, Jenny y LOUGHRAN, John, “Teacher talk: the role of story and anecdote in constructing professional knowledge for beginning teachers”, *Teaching and Teachers Education*. N° 16, 2000, pp. 335-348.

EGAN, Kieran, “Narrativa y aprendizaje. Una travesía de inferencias”. En McEwan, H. y Egan, K., *La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación*. Buenos Aires, Amorrortu editores, 1998.

______________, *Mentes educadas*. Buenos Aires, Paidós, 2000.

EISNER, Elliot, *Cognición y Currículum*. Buenos Aires, Amorrortu, 1998.

ELBAZ, Freema, “The teacher’s practical knowledge: report of a case study”, *Curriculum inquiry,* 11, 1, 1981, pp. 43-71.

______________, “Research on teacher´s knowledge: the evolution of a discourse”. En *Journal of Curriculum Studies.* vol. 23, N° 1, 1991, pp. 1-19.

FELDMAN, Daniel, *Creencias y teorías pedagógicas de maestros expertos y noveles Informe final.* Buenos Aires, Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación. Facultad de Filosofía y Letras. Universidad de Buenos Aires, 1995.

_____________, "Nuevas imágenes para la práctica educativa y el currículum: los estudios sobre 'el pensamiento del profesor'", *Revista Alternativas.* Año VII, N° 29, San Luis, UNSL, 2002, pp. 85-96.

_____________, "Imágenes en la historia de la enseñanza", *Educação e sociedade*, vol. 25, N° 86. Campinas, CEDES, jan./abr. 2004, pp. 72-101.

JACKSON, Philip, *Enseñanzas implícitas*. Buenos Aires, Amorrortu, 1999.

KARMILOFF-SMITH, Annette, *Más allá de la modularidad.* Madrid, Alianza, 1994.

MUNBY, Hugh, "Investigación sobre el pensamiento de los profesores: dilemas ante la conducta y prácticas profesionales". En Villar Angulo. L. (dir.), *Conocimiento, creencias y teorías de los profesores*. Alcoy, Marfil, 1988.

PERELMAN, Chaïm y OLBRECHTS, Lucie, *Tratado de la argumentación. La nueva retórica*. Madrid, Gredos, 1989.

PERNER, Josef, *Comprender la mente representacional.* Barcelona, Paidós, 1994.

POPE, Maureen, "La investigación sobre el pensamiento del profesor: una construcción personal". En Carretero, M. (comp.), *Procesos de enseñanza y aprendizaje.* Buenos Aires, Aique, 1998.

STOFFLETT, René, "Metaphor development by secondary teachers enrolled in graduate teacher education". En *Teaching and Teacher Education*, vol. 12, N° 6, 1996, pp. 577-589.

5. ¿Qué cuentan las trayectorias de desarrollo profesional de los docentes sobre su oficio?

Lea F. Vezub
Universidad de Buenos Aires

La formación continua del profesorado es un campo fecundo de prácticas y un elemento clave para mejorar la calidad profesional de los docentes; sin embargo ha sido escasamente abordado por la investigación educativa. Generalmente fue estudiada desde la perspectiva de las políticas de capacitación en contextos de reformas, desde una perspectiva crítica o con una lógica lineal (causa-efecto), incluyendo a veces el análisis de los dispositivos, de los modelos de formación y de los supuestos subyacentes sobre el tipo de docente requerido (especialista en disciplinas, técnico-ejecutor, profesional autónomo-reflexivo, intelectual-transformador), o la descripción de las motivaciones y expectativas de los docentes frente al perfeccionamiento[1].

Sin embargo, la falta de investigaciones que exploren el problema de la formación permanente desde la perspectiva de los sujetos ha impedido conocer de qué manera los docentes construyen efectivamente su oficio a lo largo de su trayectoria,

[1] Al respecto pueden consultarse en nuestro país los trabajos de Serra, J., *El campo de la capacitación docente,* FLACSO-Miño y Dávila, 2004 y de Feldfeber, M., "Las políticas de formación docente en el contexto de la reforma educativa", *Revista del IICE* Nº 15, FFyL, UBA, 1999. pp.15-20 y los propios, Vezub, L., "El discurso de la capacitación docente. Una aproximación a las políticas de perfeccionamiento en la provincia de Buenos Aires", *Revista Espacios en Blanco* Nº 15, Universidad del Centro de la provincia de Buenos Aires, 2005, pp. 211-242. En el plano regional, el trabajo de Finocchio, S. y Legarralde, M., *Modelos de Formación Continua en América Latina,* CEPP, Buenos Aires, 2006.

de su experiencia profesional. ¿A través de qué actividades y estrategias los profesores logran su desarrollo profesional? ¿Por qué en determinados momentos de su carrera desestiman los aportes de la capacitación y prefieren lo ya aprendido y consolidado? ¿Cómo se entrelazan las actividades de formación que eligen con las demandas del sistema educativo y con las condiciones, contextos particulares en los cuales desempeñan su tarea?

La primera parte del capítulo propone un esquema de análisis para las trayectorias de desarrollo profesional docente construido sobre la base de métodos cualitativos y narrativos. En segundo lugar, se sintetizan los resultados obtenidos al investigar las trayectorias de los profesores de Ciencias Sociales a partir de la utilización del esquema de análisis definido previamente. Por último, el trabajo se detiene sobre las relaciones existentes entre las trayectorias profesionales y la construcción del oficio docente en la complejidad de los contextos escolares contemporáneos.

Las trayectorias docentes como objeto de investigación

Los métodos de investigación basados en la narrativa y en la reconstrucción de las historias de vida constituyen una vía fructífera, en términos epistemológicos, teóricos e instrumentales para reconstruir el desarrollo profesional de los docentes. Con esta perspectiva emprendí el estudio de las trayectorias profesionales de un grupo de maestros y profesores del Conurbano Bonaerense (Vezub, 2008) que enseñan Ciencias Sociales en el tercer ciclo de la Enseñanza General Básica (actualmente Educación Secundaria Básica).

Las entrevistas biográfico-narrativas permiten delinear las trayectorias de los profesores, rescatar su perspectiva, reconstruir su experiencia, su historia profesional y capitalizarla para mejorar los dispositivos de desarrollo y formación permanente del profesorado. La metodología narrativa e interpretativa posibilita que entendamos cómo se constituye la enseñanza en las diversas prácticas de los maestros: "El resultado de esta reorientación en el estudio filosófico de la educación cerrará la brecha entre la teorización acerca de la enseñanza, el estudio empírico de la disciplina y las prácticas de los maestros" (McEwan, 1998: 250). Para comprender la configuración de las trayectorias y las formas que adquiere actualmente el oficio de enseñar, es necesario recurrir a los relatos que hacen maestros y profesores sobre sus prácticas. En nuestro caso, los relatos docentes son una construcción de segundo orden, están mediados por las entrevistas realizadas, por los interrogantes planteados en la investigación y por el proceso de análisis.

La investigación de las trayectorias docentes representa una forma alternativa, teórica y metodológica, de examinar un problema clásico pero de fundamental importancia: la capacitación y formación permanente del profesorado. Este abordaje constituye un análisis relacional de las formas en que los docentes construyen su oficio (las maneras de dar clase, de vincularse con los alumnos, las concepciones sobre su tarea) a partir de su formación inicial, de su identidad profesional, de su participación en instancias de perfeccionamiento, de los problemas que enfrentan en su práctica, de la inserción en las instituciones y de las regulaciones propias de su campo laboral.

Los planteos teóricos de las últimas décadas conciben la formación docente como un proceso complejo y de larga duración, que se despliega en diferentes fases de la trayectoria de los sujetos (Marcelo García, 2009; Davini, 2002; Bullough,

2000). El pasaje por las instituciones formadoras y la obtención del título habilitante constituyen solo una etapa entre otras ya que la adquisición del oficio tiene lugar a lo largo del tiempo, más que en momentos de formación puntuales y aislados unos de otros (Cochran-Smith y Lytle, 2003). El aprendizaje a lo largo de toda la vida es un imperativo en todas las áreas de trabajo debido a los vertiginosos cambios a los que están sometidas las profesiones. Las nuevas formas de organización del trabajo y de gestión del conocimiento en las nuevas sociedades de la información transforman los diversos campos, desestabilizando las formas tradicionales de vincularse, de transmitir conocimiento.

Estos cambios se sienten de una manera particular en el caso de la docencia, debido a las raíces modernas que la configuraron y al programa institucional adoptado, el cual está basado en el trabajo sobre los otros, en una serie de principios sagrados, colocados por fuera del mundo, de la acción y de los intereses personales, anidado en la vocación, en el compromiso y en las cualidades morales de quienes lo ejercen al amparo de las instituciones y en delegación de la autoridad pedagógica conferida por la sociedad y el programa institucional (Dubet, 2006).

En este escenario cobra particular importancia la manera en la cual se configura la identidad profesional y se construye el oficio, no solo en las primeras instancias de socialización y formación, sino con posterioridad, durante toda la trayectoria. Castel (2007) analiza los *procesos de descolectivización y de reindividualización* propios del capitalismo actual que se despliegan en diversos ámbitos y niveles, exigiendo de los trabajadores mayor implicación personal y disposición a la movilidad permanente. Cada uno debe hacerse cargo de su propio recorrido profesional, gestionar su riesgo, hacer las operaciones

necesarias para reconvertirse y ser capaz de enfrentar el cambio. Es decir que la trayectoria depende cada vez más de la propia dinámica individual, y menos de la estructura jerárquica, de los reglamentos que formalmente regulan una determinada carrera laboral. Estos cambios implican la sustitución de un modelo cultural colectivo, por otro basado en el *individuo-trayectoria,* que se lanza a la conquista de su identidad personal (Dubar, 2002). Pero sucede, como señala Ehrenberg (2000), que esta búsqueda de "ser uno mismo" resulta fatigosa y, muchas veces, termina por generar un sentimiento de insuficiencia, impotencia y debilitamiento de la autoestima como veremos más adelante en algunos de los docentes que participaron del estudio realizado.

¿A qué nos referimos entonces, cuando hablamos de trayectoria profesional, cuáles son los elementos centrales que la definen? ¿Cómo se pueden caracterizar y describir las trayectorias docentes en los escenarios actuales? ¿Cuáles son sus dimensiones constitutivas?

En la obra de Bourdieu (1999) *la noción de trayectoria* se encuentra ligada a la teoría de los campos: la trayectoria se conforma mediante las posiciones sucesivas que el sujeto adopta en el transcurso de sus experiencias y en un campo de fuerzas, espacio social en movimiento, sometido a transformaciones y disputas de poder. La trayectoria supone un recorrido, un desplazamiento, permite trazar la ubicación de un agente en relación con su campo. El concepto implica además una dimensión temporal en tanto las trayectorias son entendidas como posiciones sucesivas que se ocupan en un espacio en movimiento, sometido a transformaciones y disputas.

La categoría de trayectoria ha sido utilizada en la sociología del trabajo, en las investigaciones sobre el recorrido socio-ocupacional de determinados grupos profesionales o de oficios

en ciertas coyunturas de los mercados de empleo (Escobar, 1986; Vargas Leyva, 2000; Blanco y Pacheco, 2000; Novick y Benencia, 2001). En un principio como sinónimo de "carrera", entendida esta como una serie de puestos fijos, observables e institucionalizados, en vía ascendente y piramidal que los individuos detentan durante su recorrido laboral. En esta perspectiva, el sentido de la trayectoria era único y lineal, solo podía ocurrir desde los escalones más bajos de la carrera hacia los superiores. Sin embargo, estudios posteriores concibieron la trayectoria en términos relacionales, al incorporar los aspectos subjetivos que interactúan con determinada estructura ocupacional. Es decir, y como veremos más adelante, que no hay una única trayectoria y recorrido posible, sino que un mismo individuo puede presentar diferentes trayectorias en distintos momentos de su desarrollo profesional.

La reconstrucción de los recorridos, las búsquedas personales y profesionales que los docentes realizan para perfeccionarse, ser mejores maestros o profesores no puede excluir el análisis de las condiciones que el sistema educativo produce sobre su trabajo. En opinión de Goodson (2004) el estudio de las vidas del profesorado debe ofrecer no solo una narración de la acción, sino además, una historia o genealogía del contexto. A tal fin, es necesario situar las trayectorias de los profesores en su campo laboral-profesional, y considerar las políticas de reforma, los cambios ocurridos en la tarea y organización del trabajo docente, y las problemáticas institucionales que enfrentan en su práctica cotidiana, como el contexto en el que se desenvuelven las estrategias de desarrollo seguidas por los profesores.

En primer lugar, cabe destacar que las trayectorias responden a acciones y prácticas singulares de los actores a través del tiempo, están localizadas en escenarios particulares, en situaciones específicas (Novick y Benencia, 2001), por lo que no es

posible comprenderlas al margen de los procesos que ocurren en determinados contextos y coyunturas del campo profesional y laboral docente. En segundo lugar, la noción de trayectoria articula la dimensión objetiva, la estructura de oportunidades existentes en determinado campo laboral, con la dimensión subjetiva del docente, quien realiza un aprovechamiento particular de la coyuntura, de las ofertas de formación, en función de su experiencia previa, intereses, posibilidades, capacidades y deseos profesionales. En tercer lugar, las trayectorias de desarrollo profesional se diferencian de la noción de carrera docente, en los términos que es definida por los estatutos y la normativa específica que la regulan. En cuarto lugar, esta manera de indagar el desarrollo profesional docente se aleja de los estudios sobre los ciclos vitales (Huberman, 1990, 2000; Berliner, 1988) en tanto que las trayectorias no suponen una secuencia lineal, ni tampoco poseen una dirección única, no se centran en la idea de evolución o maduración personal, ya que pueden constituir un recorrido marcado por continuidades y rupturas que conducen a la reestructuración del oficio y de la identidad profesional.

Las trayectorias docentes se definen como el resultado de las estrategias, acciones y elecciones que los profesores efectúan, a veces de manera autónoma, otras veces convocados por las autoridades educativas, en contextos específicos, frente a situaciones particulares. Por lo tanto, su investigación debe contemplar dos niveles de análisis simultáneos: la perspectiva de los sujetos y de los contextos. La trayectoria entendida como experiencia vital en la que se entrecruzan diversos ámbitos (familia, trabajo, educación) transcurre en un doble vínculo entre procesos estructurales e historias de vida personales y familiares (Graffigna, 2005). De este modo, a través del análisis de las trayectorias de desarrollo profesional docente es posible:

- Comprender la elección de ciertos recorridos y estrategias de capacitación / formación.

- Analizar cómo se articulan las trayectorias con las oportunidades, la oferta y las políticas de formación continua.

- Entender cómo viven y construyen subjetivamente su oficio los profesores. Detectar los elementos de satisfacción e insatisfacción con su tarea.

- Identificar experiencias de formación y de práctica que han sido significativas para los sujetos.

- Diseñar estrategias de formación y desarrollo profesional que consideren las necesidades y expectativas del profesorado.

- Entrelazar el desarrollo profesional docente con los problemas de la práctica.

- Poner las trayectorias de los docentes en tensión y diálogo con los debates y la producción de su campo disciplinar de enseñanza (en el caso de los profesores de secundaria).

Durante la investigación realizada se definieron *cuatro dimensiones de análisis* de las trayectorias de desarrollo profesional docente, atendiendo a su complejidad, temporalidad y a los diversos ámbitos en los cuales se constituyen:

1. La formación docente inicial.
2. La formación docente continua y otras experiencias formativas.

3. El contexto institucional de desempeño, la socialización profesional.
4. Las prácticas de enseñanza, el contexto del aula.

En la primera dimensión, *la formación inicial,* hay que establecer en primer lugar cuáles fueron los estudios que siguió cada docente, si fueron consideradas otras opciones, por qué las desestimaron, o qué motivó luego su abandono. ¿Por qué finalmente se llegó a concluir una determinada carrera docente, cuáles fueron las motivaciones que condujeron a su elección como una opción válida en términos de desarrollo personal y de la futura inserción laboral? Asimismo, hay que considerar las características generales que tuvo la formación recibida, las carencias y los aspectos destacables de la carrera.

Esta dimensión o primer eslabón de la trayectoria profesional, contribuye a formar –junto con la biografía escolar previa– los rasgos inaugurales de la identidad profesional que el sistema atribuye a los docentes, a partir de ciertas competencias que se les adscriben y de determinados modelos pedagógicos de formación puestos en acto durante la preparación de los futuros maestros y profesores.

En la segunda dimensión de las trayectorias docentes *–la formación continua–* es necesario analizar qué tipo de actividades de capacitación eligen los docentes, cuáles son las motivaciones y expectativas con las que acuden a los cursos y talleres de perfeccionamiento, qué aspectos valoran, cuáles cuestionan. Por otra parte, esta dimensión también examina otras experiencias de formación, sistemáticas o no, que los docentes hayan transitado. Las carreras seguidas con posterioridad a la obtención del título inicial continúan forjando la trayectoria e identidad profesional, complementando, tensionando, reformulando la primera forma de concebir y transitar el oficio

docente. En este eje se puede indagar cuáles son las imágenes que los docentes tienen respecto del perfeccionamiento docente, qué importancia le atribuyen para la transformación y mejora de su tarea de enseñar, qué planes de desarrollo profesional tienen.

La tercera dimensión *–los contextos institucionales de actuación–* es quizá la más difícil de incluir en el análisis de las trayectorias docentes. En primer lugar porque los profesores se desempeñan, generalmente, en más de un centro escolar y porque cada uno de estos puede presentar rasgos y culturas organizacionales específicas. Las instituciones pueden actuar como promotoras u obstaculizadoras del desarrollo profesional de su cuerpo docente; los cambios promovidos por profesores que han participado de una experiencia innovadora y formativa pueden ser vividos como una amenaza o desestabilización por parte de las instituciones donde estos se insertan. En otros casos, son las escuelas las que estimulan el perfeccionamiento de sus docentes fuera y dentro de la institución, a través, por ejemplo, de espacios de trabajo colectivos. Durante su trayectoria profesional los docentes desarrollan ciertas estrategias que les permiten ubicar sus horas, o cargos, en los colegios donde se sienten más cómodos. Las razones por las cuales cada docente elige unas u otras instituciones varían, pero también forman parte de la manera como conciben su oficio y configuran su trayectoria.

La cuarta y última dimensión de análisis, *las prácticas de enseñanza,* ha sido subestimada o directamente ignorada por estudios anteriores que abordaron las trayectorias y el trabajo docente desde perspectivas exclusivamente sociológicas (Tenti Fanfani, 2005) y políticas (Feldfeber y Andrade Oliveira, 2006) sin incluir las variables pedagógicas y los aspectos prácticos que constituyen el núcleo central del oficio y la profesionalidad

docente[2]. Por el contrario, aquí consideramos que las experiencias vividas a lo largo de la trayectoria (la formación inicial y continua, la socialización profesional en las instituciones) son finalmente puestas en juego en el aula, en la enseñanza durante la transmisión de conocimientos, en la interacción con los alumnos. Razón por la cual, no es posible eludir esta dimensión si se pretende abarcar la complejidad que implica el análisis de las trayectorias docentes.

Esta cuarta dimensión de las trayectorias también constituye un espacio de aprendizaje y de formación para el maestro, especialmente cuando logra tomar su tarea como objeto de reflexión y puede extraer conclusiones a partir de las estrategias didácticas, de las dinámicas empleadas, de la evolución de los aprendizajes de sus alumnos. El análisis de la práctica es tanto una herramienta de formación como de investigación y acción (Barbier, 1996), es un instrumento indispensable en los procesos de transformación y mejora de la enseñanza. En este mismo sentido, Perrenoud (2005) plantea que la formación debe favorecer la toma de conciencia sobre el funcionamiento del habitus docente y de los esquemas prácticos para permitir su control mediante conocimientos profesionales y procedimientos razonados que se movilizan en el momento preciso, "en situación".

La comprensión de las prácticas actuales y pasadas y el análisis de los cambios ocurridos en los estilos de enseñanza

[2] El trabajo de Vieira Ferreira –en Feldfeber y Oliveira (comps.), 2006– analiza las trayectorias escolares y profesionales de siete profesoras y profesores con militancia sindical, establece el origen social y cultural de los docentes, la prosecución de estudios superiores como estrategia de superación de dicho origen, los motivos que los llevaron a elegir la docencia, cómo inciden las diferencias de género en la inserción laboral docente, dónde comenzaron a dar clase y los cargos y funciones que tuvieron en su trayectoria. Sin embargo, no llega a establecer cómo esas trayectorias inciden en la configuración del oficio docente, en la manera de concebir su profesión. No incluye la dimensión de las prácticas de enseñanza en su análisis. La autora tampoco llega a establecer con claridad cuál es la relación entre la experiencia de militancia sindical y las trayectorias profesionales que se propone reconstruir.

durante la trayectoria conducen a captar mejor la propia identidad profesional, a identificar temores, superar resistencias, detectar aspectos que se desean mejorar y remover aquellos que obstaculizan el logro de los objetivos escolares.

El peso que asume en la trayectoria individual de los docentes cada una de las cuatro dimensiones mencionadas, puede variar. En algunos casos la impronta de la primera fase, la formación inicial, deja su huella en la configuración de la identidad docente, en la manera de entender el oficio y la enseñanza. Por el contrario, en otros, puede haber sido más significativo el contexto institucional donde se experimentó la primera inserción y socialización profesional a través del contacto con algún colega influyente, del asesoramiento/acompañamiento realizado por un director o debido a la participación en un equipo de trabajo, es decir, a la formación recibida en la escuela. En los profesores de secundaria, la prosecución de estudios posteriores en el área de la educación puede originar una reconversión profesional, un volver a mirarse como docente desde otra perspectiva o, por el contrario, puede reafirmar la primera identidad profesional si se orienta a profundizar el aprendizaje dentro de la disciplina de base en la que se han formado primero. En síntesis, la manera en la cual se articulan estas cuatro dimensiones imprime su particularidad y singularidad a la trayectoria personal de cada docente.

Trayectorias formativas de los docentes de Ciencias Sociales

A continuación se aborda el análisis de los datos empíricos que dan cuenta de las trayectorias recorridas por un grupo de

25 docentes a cargo del área de Ciencias Sociales en escuelas del Conurbano Bonaerense. El contexto de la reforma educativa argentina y, particularmente, la implementada en el territorio bonaerense a partir de 1995, hizo que 25 maestros, profesores y profesionales coincidieran en un mismo dispositivo de capacitación (denominado Circuito C) que se desarrolló entre 1998 y 2000, y cuyos oferentes fueron las Universidades Nacionales que tenían asiento en la provincia de Buenos Aires.

El curso se dictó en tres cuatrimestres y estaba destinado a los docentes en ejercicio del Tercer Ciclo de la Enseñanza General Básica, actualmente, primer tramo de la escolaridad secundaria. Los maestros que se desempeñaban en séptimo grado de la ex escuela primaria y los profesores de primero y segundo año de la secundaria, fueron convocados para actualizar sus saberes disciplinares en consonancia con los nuevos contenidos escolares plasmados en los diseños curriculares, y para que renovaran sus conocimientos pedagógicos en función de la nueva estructura del sistema educativo, de las características psicológicas y culturales de los "sujetos de aprendizaje" con los que debían interactuar.

La formación inicial

En relación con la primera dimensión de las trayectorias, cabe destacar que la formación inicial de los 25 docentes (seis varones y diecinueve mujeres) que fueron entrevistados era bastante heterogénea, cada uno había realizado distintas carreras y estudiado en distintos tipos de instituciones, concretamente había:

- nueve maestros de primaria, egresados de profesorados terciarios de tres años de duración;

- trece profesores de secundaria (dos universitarios y once terciarios) y
- tres profesionales universitarios con títulos supletorios que los habilitaban para desempeñarse dando clases en el área de Sociales.

En este último grupo una de las docentes era Licenciada en Ciencias de la Educación y dos eran abogadas. Al momento de ser entrevistadas las dos abogadas realizaban otros estudios: una cursaba el profesorado de Historia y Ciencias Sociales para el tercer ciclo de EGB y Polimodal en un Instituto de Formación Docente privado, ubicado en su zona de residencia; y la otra realizaba la capacitación para profesionales sin formación pedagógica, en otro Instituto privado de su distrito. Por coyunturas personales y del campo laboral, ambas habían optado por ejercer la docencia en lugar de dedicarse a su ámbito profesional específico para el cual se habían preparado inicialmente.

Entre los trece profesores ocho eran de Historia y cinco de Geografía, la mayoría (once) realizó su carrera en institutos terciarios de formación docente y solamente dos siguieron profesorados universitarios de Historia (uno en la Universidad de Buenos Aires y el otro en la de Morón). Cinco de los profesores que estudiaron en terciarios concurrieron a establecimientos estatales y otros seis a privados. Todos los profesores de Geografía se recibieron en establecimientos estatales[3].

[3]. La mayor presencia de profesores de Geografía formados en institutos estatales versus profesores de Historia que concurrieron a este tipo de establecimientos es coherente con la menor oferta que esta carrera tiene en el sector privado de la formación docente. Según datos del Relevamiento Anual de la DINIECE, en 2004 había 136 institutos que dictaban la carrera de Historia, de los cuales 98 (72%) eran del Estado y 38 (28%) privados. La proporción de IFD privados con oferta de profesorado de Geografía es menor: hay 15 (19%) institutos privados y 65 (81%) estatales.

Algunos de los estudios superiores que dan inicio a las trayectorias de desarrollo profesional de los docentes los condujeron a la obtención de su título docente, mientras que varios iniciaron otras carreras que luego abandonaron por diversos motivos. Para algunos entrevistados, la formación docente no ha sido su primera elección profesional.

La valoración de los conocimientos recibidos en la formación inicial difiere en cada grupo profesional entrevistado. **Las maestras** opinan que su formación es demasiado general, básica e insuficiente: "los conocimientos que adquirís en el profesorado son pocos". Son conscientes de la necesidad de seguir formándose, "tenés que seguir insistiendo", afirman. Desde su perspectiva, las debilidades radican principalmente en la escasa cantidad, extensión y profundidad de los contenidos de enseñanza que aprendieron; pero, como contrapartida, destacan que han tenido buena preparación en los métodos de enseñanza, en los aspectos didácticos.

Los profesores egresados de institutos terciarios al hablar de su formación la comparan con la universitaria: señalan la menor exigencia y preparación que brindan los profesorados por los cuales pasaron casi todos ellos. Varios de los entrevistados (siete en total) cursaron o estaban cursando, algún año de carreras universitarias y, desde esa experiencia, comparan lo aprendido en el terciario: "el curso lo daban profesores de la universidad, entonces te permitió conocer gente con mayor preparación que la que te encontrás en un profesorado (…) Los que hemos hecho el profesorado y la universidad nos damos cuenta de que hay mucha diferencia de nivel".

Los entrevistados **formados en la universidad** tienen la imagen más positiva de su formación, se sienten académicamente preparados para el manejo de contenidos, con herramientas para su trabajo desde el punto de vista de la disciplina

que enseñan. Pero manifiestan lagunas pedagógicas y didácticas en su perfil. Una de las abogadas por ejemplo, considera que debido a su formación, tiene una mirada demasiado estructurada, poco didáctica e innovadora y que carece de las herramientas y técnicas que facilitan la transmisión del conocimiento.

Una de las profesoras de Historia egresada de la universidad observaba que quienes se han formado en el terciario tenían dificultades para resolver algunas actividades del curso de perfeccionamiento y enfrentar el trabajo cotidiano en las escuelas. Pero también reconoce que muchas veces se encuentra con colegas egresados de institutos terciarios que de pedagogía saben más que ella: "yo hice dos didácticas en la UBA pero tenés que tener suerte que en didáctica especial te toquen buenos profesores. ¡Hay que tener mucha suerte! Además capaz que el titular de la cátedra es un capo, pero el ayudante no lo es, entonces depende en qué práctico te anotes".

La necesidad de que el desarrollo profesional profundice en las cuestiones didácticas, vinculadas con la transmisión de los contenidos, con las características y comportamientos que manifiestan los alumnos en clase, no es privativa de quienes se han formado en la universidad como docentes o profesionales. También algunos profesores terciarios esperan que los trayectos de actualización y capacitación les brinden herramientas didácticas de las cuales carecen. En un momento de crisis económico-social como la vivida durante los años en los que realizamos el trabajo de campo, y de agotamiento del modelo escolar moderno, de la extensión de los años de obligatoriedad escolar y masificación de la escuela secundaria, la demanda, la preocupación por la formación didáctica permanece, pero cambia de sentido. No se trata de aprender la didáctica de la disciplina en particular –como posiblemente aparecía en otras

épocas– sino, de encontrar las estrategias de enseñanza más adecuadas a ciertos contextos escolares altamente transfigurados en el transcurso de los últimos años, en los cuales las técnicas tradicionales resultan impotentes:

> En este momento la educación está pasando por un mal momento, por la conducta de los alumnos y por los problemas que hay en la sociedad. Yo pienso que a los docentes nos tendrían que dar una capacitación en ese sentido, para manejar situaciones difíciles, donde vos al chico no lo podés contener con una amonestación, con un llamado de atención, ni con que se lleve una materia.

Los relatos de los docentes muestran cómo sus necesidades de formación y desarrollo profesional se construyen, no solo a partir de deseos personales o de lagunas formativas de una u otra carrera, sino que también surgen de los problemas, de las urgencias que presenta la práctica escolar cotidiana, de los desafíos que enfrenta el oficio docente. En las expectativas de formación continua se articulan intereses personales con los escenarios y las condiciones en las cuales se ejerce el oficio docente.

La formación continua

Como venimos sosteniendo, la trayectoria profesional es una construcción que surge de la interacción de múltiples elementos: los profesores y su contexto de acción, la formación inicial y continua, las motivaciones iniciales y las expectativas futuras de desarrollo, la reflexión sobre su tarea y la acción de enseñanza. Veamos entonces cómo valoran los docentes el perfeccionamiento al que asisten, de qué manera conciben su desarrollo profesional, qué estrategias utilizan para lograrlo.

La mayoría ha realizado cursos de capacitación sobre su área curricular, de educación en general y, en menor medida, sobre temas transversales (uso de la informática, por ejemplo). Este grupo de docentes no recuerda autores significativos que los hayan marcados durante su formación, tampoco leen revistas educativas o específicas de su campo disciplinario. Para perfeccionarse, responden fundamentalmente a los influjos externos provenientes de las políticas públicas, de las instituciones donde trabajan o por la necesidad de incrementar su puntaje docente, más que a los propios deseos de actualización o inquietudes profesionales. Estaríamos frente a un "modelo burocrático" de la profesión (cfr. Fernández Enguita, 2001).

Entre quienes se han formado inicialmente como maestros de primaria, se destaca un grupo de asiduos seguidores de cursos de capacitación, cada año realizan entre dos y tres diferentes. Confían en que de esta manera se mantienen actualizados y al corriente de las novedades pedagógicas. Son pocos los docentes que muestran estrategias de desarrollo profesional más autónomas y que consideran otro tipo de actividades además de las ofertas de capacitación formales y típicas que existen en el sistema. Por ejemplo: buscan, adquieren materiales y recursos para su uso didáctico y, para conformar su biblioteca profesional, asisten a algún congreso o evento de interés.

En el caso del curso correspondiente al denominado Circuito C de la Red Federal de Formación Docente Continua que estos 25 docentes realizaron en el marco de la reforma educativa de los años '90, la mayoría concurrió por una motivación instrumental y extrínseca:

> Los motivos por los que hice el curso fueron por la nueva reforma, por la Ley Federal de Educación. Los docentes necesitábamos la capacitación no solo para perfeccionarnos, sino

> para el día de mañana tener un trabajo estable y estar equilibrados con lo que la Ley Federal de Educación nos pedía.

Los entrevistados mencionaron la necesidad de capacitarse para permanecer en los cargos y poder adquirir nuevas horas. Los motivos se vincularon directamente con la reforma educativa en marcha y con la incertidumbre que esta generó sobre la estabilidad laboral, la validez de los títulos, a partir de los cambios ocurridos en la estructura del sistema educativo. La referencia al carácter obligatorio de esta capacitación es frecuente en los relatos, a pesar de que la exigencia fue fundamentalmente simbólica y circuló a través del discurso de los supervisores y directores de escuelas. El carácter obligatorio no se llegó a establecer explícitamente en ningún documento, ni normativa de las autoridades educativas provinciales.

Más allá de las motivaciones por las cuales cada uno decidió participar, la valoración de los docentes sobre el curso del circuito C difiere bastante, mientras que algunos se muestran muy conformes, otros lo están parcialmente y valoran de distinta manera cada parte trabajada[4]. Por último, están los que se muestran totalmente disconformes y preferirían no haberlo realizado. La aceptación del curso entre los profesores fue mucho menor que la que tuvo entre los maestros. Siete, de los trece profesores entrevistados eligieron las opciones más bajas de la escala para calificar el curso (poco conforme, disconforme y muy disconforme) mientras que uno solo de los maestros se manifestó disconforme. Los demás maestros emplearon únicamente las categorías positivas para evaluar el curso. La

4. El curso se dividía en distintas partes que los profesores cursaban de manera simultánea durante cada cuatrimestre: fundamentación pedagógica; contenidos del área de Ciencias Sociales; y práctica docente. En una de las dos universidades el espacio de práctica docente fue subsumido en el área disciplinar.

cantidad de maestros que quedaron conformes con esta capacitación fue el doble que la de profesores.

Una de las críticas generales formuladas al curso fue el escaso tratamiento de los aspectos vinculados con la práctica, con los problemas concretos y reales de las aulas. Los docentes señalaron que había una distancia entre la teoría desarrollada y su tarea cotidiana, y si bien reconocieron como un aspecto positivo la formación universitaria/profesional de los especialistas que dictaron los cursos, objetaron el desconocimiento que estos tenían de los problemas y de las características de la realidad educativa en la que ellos se desempeñaban:

> Lo que noté, es que los capacitadores no tienen experiencia en los lugares donde trabajamos nosotros, tendrían que tener un poco más de experiencia para ver la realidad. Y de esa realidad volcar tanto contenido como experiencia didáctica. Porque una cosa es que te hablen del marco teórico, y otra es estar trabajando en el lugar, ¡totalmente diferente!

Para los docentes el capacitador debe reunir dos rasgos: manejo, actualización del contenido de la especialidad que trasmite, y conocimiento de las realidades escolares, de las formas en las cuales se organiza el trabajo en las escuelas y de las características que tienen los alumnos que concurren a ellas. Estas dos condiciones que ponen los docentes parecen ser la base necesaria para que el diálogo, intercambio, enriquecimiento y construcción de saberes "de, y desde la práctica", se articulen con la teoría, para que la transformación y mejora de la enseñanza sea posible. Además, estos dos atributos fundamentales se pueden complementar con otros elementos, como por ejemplo, la dinámica del capacitador, un adecuado manejo del grupo y de las discusiones que se generen, la capacidad

para escuchar a los participantes, promover su participación.

Sin subestimar las críticas realizadas a la organización de este curso en particular, o a la política de capacitación implementada por la reforma educativa, vivida como un cambio de juego en las regulaciones del trabajo docente que ya ha sido analizada en otros trabajos (Feldfeber, 1999; Vezub, 2005; Birgin, 2006) nos interesa develar las actitudes de los docentes hacia el perfeccionamiento, qué lugar le asignan en la construcción de su trayectoria profesional.

Los docentes acuerdan con la necesidad de capacitarse, "los cursos siempre te dejan algo", "nunca están de más, siempre tenemos cosas para rescatar", "uno nunca termina de aprender todo". Pero buscan alternativas de perfeccionamiento que respondan o bien a necesidades prácticas del oficio, o a sus inquietudes personales, vinculadas con la profundización en el manejo de la disciplina o asignatura de enseñanza. Las actitudes sobre la importancia del desarrollo profesional y la formación continua, pueden resumirse en tres:

- aceptación/la capacitación como oportunidad de desarrollo;
- aceptación/la capacitación como obligación, responsabilidad ética;
- rechazo/la capacitación como amenaza.

En la primera, se ubican los docentes que consideran que el curso es una oportunidad para su desarrollo personal, profesional, para mejorar y transformar sus prácticas. Se trata de trayectorias abiertas y flexibles que asumen el cambio como algo inherente de su profesión y en consecuencia, no perciben que el perfeccionamiento pueda amenazar su identidad profesional. Capacitarse implica asumir la responsabilidad social del trabajo docente, el compromiso con la renovación y mejora

de la enseñanza; para este tipo de trayectorias el perfeccionamiento forma parte del compromiso social que implica la tarea educativa:

> Todo lo que yo aprenda es para mis alumnos. Si yo crezco como docente o como persona es también para ellos. Mis transformaciones se van a notar también en el aula, las van a notar los padres, todos… Después de un curso de capacitación hay un montón de experiencias que uno recibió, del docente capacitador, de los compañeros, que se te van filtrando... vos no sabés por dónde, pero se te filtraron, y te modificaron, cambiaron tu actitud, modificaron tu disposición, renovaron tus ganas.

En la segunda actitud encontramos docentes para los cuales el perfeccionamiento forma parte de la responsabilidad ética de la profesión, de los deberes del docente, por lo tanto lo aceptan e intentan aprovechar el espacio de formación para enriquecer su tarea, pero no hay una motivación permanente hacia el desarrollo profesional. La formación continua forma parte de las obligaciones de la carrera docente: "todos los profesores necesitamos capacitarnos, en todas las áreas necesitás capacitarte, dado que es una ciencia y las ciencias siempre van avanzando. Si vos no te capacitás, estás quedando un paso atrás". El perfeccionamiento forma parte de las exigencias que tiene cualquier profesión, pero destacan el tiempo extra y el sacrificio que muchas veces significa concurrir y cumplir con los requisitos que demandan las instancias de actualización.

En el otro extremo, están aquellos profesores que consideran que ya no necesitan capacitarse, encerrados en lo que ya saben y hacen, desestiman los aportes de la capacitación porque sienten que estos espacios son un cuestionamiento, una

amenaza a su identidad profesional y por lo tanto asumen una actitud defensiva, se resisten a movilizar sus esquemas de pensamiento y de acción. Se trata de trayectorias más herméticas que privilegian lo aprendido y consolidado (producto de la experiencia o de la formación anterior) antes que lo nuevo por aprender: "hace como cuatro años que no hago nada. Los tiempos no me dan y los cursos que hice antes, ninguno valió la pena, no hice ningún curso que a mí me dejara algo". Los cambios son vividos como amenazantes y se emplean conductas y rutinas defensivas que inhiben el aprendizaje (Argyris, 1999).

Las características del trabajo cotidiano en las escuelas (soledad, falta de tiempo, de instancias para trabajar con otros y reflexionar sobre la tarea, escaso asesoramiento) sumadas a los nuevos rasgos socioculturales del alumnado adolescente (desinterés por la actividad escolar, predominio de la cultura de la imagen), terminan por desalentar al docente, producen una progresiva pérdida de las inquietudes profesionales, de las motivaciones e ideales que llevaron a la elección de la docencia. El peso de la rutina y de los problemas escolares, sin embargo, no afecta de igual manera a todos los docentes: algunos permanecen fieles a sus inquietudes, buscan continuar con su desarrollo por fuera de las escuelas, adquieren material de lectura, concurren a distintas instancias de actualización profesional o emprenden nuevas carreras; mientras que otros solo acuden al perfeccionamiento cuando los convocan las autoridades educativas.

Como manifiestan los docentes, los cursos de formación son un importante espacio de intercambio y encuentro entre pares: "esto era como una sala de profesores grande, donde uno podía intercambiar, no solo sobre la realidad de tu aula o de tu institución, sino conocer otras realidades y experiencias pedagógicas". Los dispositivos de perfeccionamiento cumplen

un papel fundamental como instancias que permiten renovar lecturas, autores, temas, enfoques, participar de discusiones que contribuyen a renovar el deseo por la enseñanza y el compromiso con la profesión elegida.

Escenarios escolares y prácticas de enseñanza

Debido a la complejidad y densidad que presenta el estudio de la tercera y cuarta dimensiones definidas para el análisis de las trayectorias docentes –el contexto institucional y las prácticas de enseñanza– estos aspectos han sido trabajados sobre cuatro casos en profundidad, ya que su comprensión demanda observaciones etnográficas, estadías prolongadas en las escuelas y en las aulas donde trabajan los profesores.

Para interpretar los relatos docentes y el sentido que adquieren sus trayectorias es necesario establecer las características de la realidad estudiada a partir de sus contextos naturales y de la construcción de categorías que den cuenta tanto de los aspectos manifiestos como de los significados, contradicciones y relaciones subyacentes. La investigación debe ser capaz de encontrar las relaciones entre los diversos elementos implicados para que al mismo tiempo se muestre el orden local, singular, complejo del fenómeno estudiado y su relación con el orden exterior, es decir con el contexto más general donde se inscribe. Interpretar supone trascender la perspectiva de los actores y la descripción de sus acciones, superar la *postura ilustrativa* en la cual los relatos se ponen al servicio de lo que el investigador desea demostrar, y la *hiper-realista* en la cual se considera que los entrevistados hablan por sí mismos y no es necesario elaborar explicaciones o interpretaciones ulteriores (Demazière y Dubar, 1997; Bolívar Botía, 2002).

A continuación, y desde la perspectiva metodológica sintetizada, se realiza una reconstrucción de los casos estudiados en profundidad: dos profesoras (Gloria y Gabriela) y dos maestras (Nidia y Daniela[5]), con la intención de explicitar las relaciones halladas entre trayectoria profesional y la construcción del oficio docente.

El contexto institucional de desempeño

Gloria, Gabriela y Daniela trabajan en escuelas alejadas del centro de sus respectivos distritos escolares, cuya población escolar pertenece a sectores sociales vulnerables con altos índices de pobreza.

Nidia, la más novel de estas cuatro docentes con cinco años de antigüedad, era quien tenía el menor número de horas, pero la que trabajaba en más establecimientos (seis en total). Algunos de estos ubicados en los barrios periféricos, muy afectados por la crisis económica de 2000-2001, pero también se desempeñaba en una escuela del centro de su distrito que conservaba ciertos rasgos producto de su prestigio anterior, de las características de su matrícula, que le permitieron –a pesar de ubicarse en un distrito del conurbano con altos índices de pobreza y desempleo– resguardar ciertas condiciones para la enseñanza. Nidia tenía una carga razonable de horas de clase, lo que le permitía prepararlas bien, buscar y variar los materiales, a la vez que seguir formándose a través de una nueva carrera (en su caso, el profesorado de lengua) y de cursos de perfeccionamiento a los cuales concurría para no caer en la rutina,

5. Los nombres reales de las cuatro docentes han sido cambiados para proteger su identidad. Les agradezco muy particularmente a ellas, y a todos los docentes que accedieron a brindarnos su punto de vista, a contarnos los avatares de su trayectoria, a los directores que nos permitieron incursionar en sus escuelas.

por interés personal en mejorar y transformar sus prácticas de enseñanza.

Daniela con ocho años de docencia es la única que trabajaba en una sola escuela, privada, pero sumamente precaria, la más pequeña de todas las que observamos con apenas 200 alumnos en los nueve años de estudio. Es probable que el tamaño reducido de la escuela de Daniela sea uno de los elementos por los cuales la dimensión institucional adquiere en su trayectoria profesional un significado especial y una relevancia muy marcada[6]. A pesar de las condiciones adversas de esta escuela (los docentes también desempeñan el rol de maestranzas, salen a recorrer el barrio en busca de matrícula, compran estufas para las aulas, el edificio y las instalaciones son sumamente precarias) Daniela evidencia un alto sentimiento de pertenencia a ella. Mantiene una lealtad absoluta hacia la institución, no piensa en cambiarla, está entusiasmada con su tarea, muy comprometida con la comunidad (los alumnos, padres y el barrio). La elección de esta escuela es coherente con su altruismo (le han ofrecido otras escuelas en mejores condiciones pero ella decide permanecer en esta, sacrificarse por sus alumnos), y con el componente altamente vocacional con el cual encarna su oficio y sus actividades de perfeccionamiento a las que concibe como una "obligación moral", "curso que hay, curso que trato de hacer, es una consigna que tengo". Como docente ha estado muy involucrada en la elaboración del proyecto institucional en el cual ha plasmado sus inquietudes y concepciones pedagógicas, lo que también refuerza su pertenencia y compromiso institucional. Su preferencia por

6. Ya hemos mencionado que cada una de las dimensiones que constituyen la trayectoria profesional pueden tener un peso y significado particular en la historia profesional de cada docente. En el caso de Daniela cobran particular relevancia las características de la escuela donde trabaja.

esta escuela posiblemente obedezca más a lo que ella puede brindarle a la institución que a lo que la escuela le ofrece como ambiente de trabajo y crecimiento profesional.

Por el contrario, Gloria (profesora de Historia) trabaja en tres escuelas estatales (dos secundarias y una primaria/EGB con tercer ciclo) y posee una gran cantidad de horas cátedra que le insumen una jornada laboral de ocho horas diarias en las escuelas –sin considerar otros tiempos dedicados a preparación de clases o corrección de trabajos de los alumnos–. A lo largo de su trayectoria (catorce años de antigüedad en la docencia) fue rotando hasta concentrar sus horas en unas pocas escuelas, en la primera entrevista trabajaba en cinco y en un momento llegó a estar en ocho. Prefiere las escuelas EGB en las que los directores respaldan el trabajo de los profesores, incluso cuando estos deciden tomar medidas severas con los alumnos, por eso ha concentrado sus horas en esta institución donde la observamos. La escuela tenía 1.240 alumnos y el trabajo en equipo era muy incipiente, sin estructuras o dinámicas creadas a tal fin, con la sola excepción de la reunión de personal a principio de año, para acordar entre los profesores del área la distribución de los contenidos del ciclo. La articulación y cooperación entre docentes dependía de los encuentros ocasionales que se realizaban en los tiempos libres de los profesores.

Por último, Gabriela es la que tiene mayor antigüedad docente, se recibió de profesora de Geografía hace ya diecisiete años y realizó su primera socialización laboral en escuelas secundarias y en un centro que preparaba alumnos para el ingreso a los colegios Carlos Pellegrini y Nacional Buenos Aires. Esto fortaleció su identidad docente como profesora de secundaria y un modelo pedagógico tradicional: el que sabe es el profesor, el alumno escucha y participa cuando se lo indican, los problemas de estos no entran al aula, ni son competencia

del profesor. Estudios posteriores en la universidad también consolidaron su lealtad a la disciplina más que a la enseñanza, su rechazo a la didáctica, a los pedagogos y especialistas en educación. Su sobrecarga de horas de clase repartidas en cuatro escuelas y tres turnos (mañana, tarde, noche) dificultan la posibilidad de reflexionar sobre su tarea, tampoco tiene tiempo para preparar clases. No le interesa continuar como docente, mucho menos seguir perfeccionándose para desempeñar mejor su oficio.

Gabriela se desempeña en instituciones que reciben población escolar proveniente de sectores marginados y excluidos. Lugares donde ser docente es una tarea más difícil e intensa porque involucra mayor compromiso profesional y personal. Según afirma, ha tenido que bajar su nivel de exigencia hacia los alumnos, "ahora me conformo con que escriban un renglón". En este contexto de crisis e inconformismo con su profesión elige las escuelas donde se siente respaldada por los directivos, ha dejado instituciones en las cuales era cuestionada por las autoridades, los supervisores o los padres debido a su estilo de enseñanza más tradicional y severo. Es poco permeable a las críticas o sugerencias.

Las prácticas de enseñanza

Aún cuando partan de diagnósticos y de algunos lugares compartidos (el desinterés de los alumnos, su déficit en las competencias básicas, la incidencia de los problemas socioeconómicos y culturales de las familias) estas cuatro docentes desarrollan prácticas disímiles, generan distintos climas de aprendizaje y logran resultados diferentes. Según los directores de las escuelas, en el área de Sociales predominan métodos tradicionales, basados en la exposición del profesor, sin actividades

que involucren la elaboración personal de los alumnos. Todavía es común que los profesores tomen lecciones de memoria sin ocuparse de formar el pensamiento crítico. Los profesores no integran, ni relacionan los contenidos, tampoco vinculan los temas que trabajan con la actualidad. El fracaso de estos métodos se observa en la elevada cantidad de alumnos que desaprueba Ciencias Sociales. En su opinión este panorama cambia cuando el área está a cargo de los maestros que hicieron la capacitación para el tercer ciclo, consiguen mantener mejor vínculo con los alumnos y estos logran mejores resultados académicos.

En cuanto al pensamiento didáctico de estas cuatro docentes, el de Nidia y Daniela es más complejo y elaborado que el de Gloria y Gabriela. Esta última directamente reniega de los métodos y de la pedagogía; y Gloria reduce las cuestiones didácticas a algunos componentes clásicos como son las técnicas, las dinámicas de trabajo (individual o grupal) que puede adoptar la enseñanza. Nidia y Daniela incluyen mayor número de dimensiones y elementos al preparar y reflexionar sobre sus clases.

Si se traza un continuo con los enfoques y estilos didácticos, en un extremo de la línea ubicamos a Gabriela y en el otro a Nidia. La primera asume una perspectiva que ni siquiera puede considerarse tradicional, porque las clases carecen de sentido, muchos alumnos fracasan, permanecen sin hacer nada y se verifica una distancia considerable respecto de la actualización disciplinar de los temas. Gloria no llega al extremo que manifiesta Gabriela, quien evidencia un “sentimiento de insuficiencia, de no estar a la altura de…”, una baja autoestima profesional y por lo tanto no puede establecer un vínculo con los alumnos, pero se ubica más cerca de esta, que de Nidia.

Gabriela privilegia su versión de los contenidos, alejándose por momentos de los significados establecidos por la disciplina

o el currículum escolar, encarna un modelo receptivo, que no da lugar a la integración de los temas, trasmite una Historia fáctica y un conocimiento escolar altamente fragmentado y tópico (Edwards, 1992). El tratamiento de los temas que realiza Gloria está más próximo del objeto de estudio disciplinar, pero no evidencia estrategias didácticas orientadas al aprendizaje significativo, o a la comprensión de los alumnos. Basada en un modelo patriótico-civilizador de la enseñanza de la historia, enfatiza la dimensión político-institucional de los procesos históricos, no utiliza herramientas o procedimientos específicos de las Ciencias Sociales[7]. Debido al nivel de los alumnos, a sus escasas competencias/estrategias de lectura comprensiva y escritura elige material sencillo, textos breves, de fácil lectura.

Nidia, en el otro extremo de este continuo imaginario que trazamos, representa al igual que Daniela, una docente comprometida con su tarea. A ambas les importa que los alumnos aprendan y comprendan los temas. Nidia es más fiel a los conceptos e ideas que ha generado el conocimiento disciplinar, mientras que Daniela enfatiza el tono moral de los temas sociales. Nidia privilegia la interacción sujeto-objeto de conocimiento, y la construcción de significados y conceptos, varía materiales, recursos y actividades; además de enseñar los contenidos del programa escolar se preocupa por lo que les sucede a sus alumnos: "son adolescentes, tenés que comprenderlos y comprender la realidad en que viven". En sus clases promueve la participación a través de preguntas que propone para indagar ideas previas, o para que pongan de manifiesto su opinión personal sobre los temas tratados. Desde perspectivas

7. Ninguna de las cuatro docentes emplea fuentes históricas, ni en las clases, ni en las actividades que registran las carpetas de clase.

distintas, Gabriela y Daniela, relacionan el estudio histórico-social con el presente. En cuanto a los procedimientos, Nidia enseña herramientas generales, técnicas de estudio y de análisis de texto, que si bien no corresponden exclusivamente a la Historia o a las Ciencias Sociales, constituyen un paso necesario para llegar a estas. Daniela, que trabaja con una población más vulnerable, se conforma con que adquieran conocimientos mínimos, algunos rudimentos de la Historia y las Ciencias Sociales y, sobre todo, que interioricen los valores, los temas de Formación Ética que les permiten formarse como personas y futuros ciudadanos.

Trayectorias y construcción del oficio

El aprendizaje en las instancias de formación continua se encuentra mediatizado por la trayectoria, es decir por la formación inicial, las experiencias acumuladas, las concepciones e ideologías profesionales, las características que asume su práctica, la manera de concebir su oficio. Maestros y profesores asistieron al curso del circuito C con expectativas distintas y valoraron de diferente manera el aporte que les brindó. El dispositivo de perfeccionamiento desconoció la heterogeneidad de estas trayectorias formativas y los reunió a todos por igual, en idéntico curso. Las prácticas de las cuatro docentes observadas, las maneras de entender y asumir el oficio son diferentes y producen una apropiación particular de lo recibido en los cursos.

La huella de la primera socialización e identidad profesional (maestros vs. profesores) subyace en varias dimensiones del oficio, en las formas de asumir la enseñanza, en la distinta valoración dada al desarrollo profesional y al curso específico

al que asistieron. La importancia de la didáctica al momento de pensar, organizar y desarrollar la enseñanza tiene un peso diferente en los maestros y en los profesores. Este proceso forma parte de las identidades reivindicadas para sí y de las atribuidas (Dubar, 2002). Unos y otros reivindican diferentes identidades: los profesores, el saber especializado en su disciplina; los maestros, el manejo de los grupos, la interrelación de los contenidos, la consideración de los intereses de los alumnos. La génesis de las identidades de cada comunidad también subyace en los motivos por los cuales valoran unas escuelas y desestiman otras. Las profesoras (Gloria y Gabriela) buscan las instituciones en las que se sienten respaldadas y respetadas por los directores; las maestras (Daniela y Nidia) prefieren las escuelas que representan un desafío para su vocación, en las cuales perciben que hay un ambiente de camaradería entre los pares y que los colegas trabajan con responsabilidad.

La crisis de las identidades señalada por Dubar (2002) en las sociedades globales se manifiesta en los docentes estudiados, particularmente en los profesores de secundaria, porque son quienes más agudamente viven *el declive del programa institucional* que ya no proporciona ni garantiza una identidad y un reconocimiento estables (Dubet, 2006). La identidad debe ser ganada y asumida situacionalmente por los propios docentes, como parte de un proyecto abierto, incierto y que se realiza en condiciones precarias y de difícil implementación.

En estos escenarios las estrategias asumidas por los docentes para sostener sus trayectorias profesionales son variadas: refugiarse en los cursos de capacitación, emprender nuevos estudios que en el futuro les permitan ascender en la carrera docente, salir del aula; resistirse a los cambios, atrincherarse en el "como si enseño y como si aprendo" que genera altas dosis de frustración personal –como en el caso de Gabriela y parcialmente

de Gloria–. Este tipo de comportamiento se evidencia, a veces, en los circuitos o segmentos más empobrecidos y desfavorecidos del sistema.

Para Gabriela su trabajo docente es algo anacrónico, un oficio perdido, imposible de realizar en las condiciones actuales, ella "no se preparó para esto". Su concepción de la docencia basada en la explicación del docente/recepción del alumno/evaluación, constatación de los aprendizajes, tropieza con los escenarios actuales en los cuales ni siquiera es posible mantener la comunicación con los alumnos, porque desconocen el significado de palabras que son de uso corriente para el docente, manejan otro vocabulario, "si los sacás del *loco* y otras palabras menos ortodoxas, ya no te entienden".

En sus clases, Nidia logra construir las condiciones necesarias para producir un sentido compartido entre ella y sus alumnos, genera marcas y huellas. Hay un trabajo de subjetivación, porque a diferencia de Gabriela o de Gloria, logra instituir las condiciones de recepción del mensaje. Concibe la docencia como un compromiso social, se siente responsable por los resultados que alcanzan los alumnos. Cuando compara su trabajo docente con el que hacía como obrera ajustadora en una planta industrial, encuentra que la docencia es mucho más relevante. Concibe al perfeccionamiento como una obligación y como una oportunidad para su desarrollo personal y profesional, para conocer nuevas cosas y mejorar su práctica.

Las historias reconstruidas evidencian trayectorias distintas, diferentes maneras de concebir el oficio docente en la actualidad. A partir de los hallazgos de esta investigación identificamos **tres tipos de trayectorias:** abiertas/flexibles; estables; cerradas/rígidas.

Los docentes con *trayectorias flexibles* se muestran entusiastas respecto del perfeccionamiento, aprovechan las

oportunidades de formación sistemática a las que asisten por diversas razones, por una elección personal, impulsados por las coyunturas de las políticas de reforma o de algún programa que los convoca. Priorizan su aprendizaje y la reflexión sobre su práctica sin perder de vista el trabajo que realizan cotidianamente en las aulas. Asumen el cambio como algo inherente a la profesión e intentan recurrir a diversas estrategias, además de los cursos, para su desarrollo profesional y para innovar en su enseñanza: buscan e intercambian materiales con otros colegas, se mantienen informados de las novedades editoriales de su especialidad o de la educación, cuando pueden compran libros, acuden a algún congreso o jornada y emprenden nuevas carreras. En cada una de estas actividades encuentran algo que puedan utilizar en sus clases, para trabajar con los alumnos. Los profesores valoran estas instancias como un espacio de superación, o de reafirmación de su saber práctico, enriquecimiento, desarrollo personal y profesional, deseo por conocer y actualizarse.

Estos docentes enfrentan los cambios, generando nuevas respuestas para los problemas del aula, disponen de estrategias de resolución de conflictos y aceptan con naturalidad la incertidumbre e imprevisibilidad de los ambientes de clase, de los difíciles contextos escolares en que se desenvuelven. A lo largo de su carrera mejoran sus prácticas, son más eficaces y logran mejores resultados y experiencias de aprendizaje en los alumnos.

En el otro extremo, *las trayectorias cerradas* se visualizan en los docentes que privilegian lo ya aprendido y consolidado (producto de la experiencia o de la formación anterior) por encima de lo nuevo por aprender. Sus prácticas son estructuradas y tradicionales, miran con recelo los aportes de la didáctica y de la pedagogía, no confían en los educadores ni en sus reformas.

Asisten a los cursos de perfeccionamiento sin demasiado entusiasmo, como respuesta a las demandas de actualización externa. Probablemente al principio la formación continua formó parte de sus impulsos, inquietudes o deseos de actualización pero, progresivamente, fueron confiando cada vez más en la práctica, en el ensayo y error dentro del aula, en el saber de la experiencia entendida como acumulación de años, no como reflexión y trabajo sobre sí mismo.

Se trata de docentes que están en crisis con su profesión, se sienten desencantados, agobiados, desalentados, sin ganas de enseñar. Cada vez disfrutan menos de su trabajo, excepto por algunas recompensas ocasionales (el recuerdo afectuoso de algún ex alumno, el respeto que dispensan los directores). Sus alumnos obtienen pocos resultados académicos, pero ellos no se sienten responsables porque adjudican los fracasos a factores externos (el deterioro del sistema educativo, las políticas de reforma, la crisis social o económica). No toleran la ambigüedad, la incertidumbre, ni las sorpresas que brinda la vida en las aulas (alumnas embarazadas, riñas entre estudiantes) se sienten incómodos con las recientes mutaciones que experimenta el oficio, con las nuevas subjetividades de los alumnos, que viven como una amenaza para su identidad profesional.

Las *trayectorias estables* se encuentran en un lugar intermedio entre las dos descritas anteriormente. Corresponden a docentes que configuran su oficio evitando los conflictos, logran situarse en un punto de equilibrio en el cual se mantienen sin sentir el peso de las contradicciones propias de la actividad escolar, las urgencias de las reformas o la recarga de demandas y tareas que recaen sobre las instituciones. Obtienen resultados aceptables que no ponen en juego su integridad e identidad profesional. Aceptan los cambios pero no los buscan de manera permanente.

Los docentes con *trayectorias estables* asisten al perfeccionamiento porque la formación continua forma parte de las responsabilidades y obligaciones de su trabajo y tratan de rescatar los aspectos positivos de los cursos. Cuando acuden, sus expectativas son actualizarse en contenidos de su disciplina o encontrar nuevas estrategias y técnicas de trabajo para probar con los alumnos. En las etapas intermedias de la carrera docente, la motivación fundamental para emprender un programa de formación sistemática suele ser la búsqueda de movilidad y ascenso en la carrera según el escalafón docente. Se definen a sí mismos como buenos profesores pero, ante las dificultades del entorno, de los ambientes de clase, eliminan las técnicas innovadoras que desordenan los ambientes de clase y se repliegan sobre las formas más tradicionales (material sencillo, cuestionarios rígidos, sin lugar para la opinión personal o la búsqueda). Sus estrategias no aseguran logros excepcionales, pero sí los suficientes para sentir que los alumnos marchan bien y que su autoridad docente está a resguardo.

Las trayectorias descritas no constituyen categorías definitivas, ni tipos ideales, mucho menos acabados de una vez y para siempre. Un docente que actualmente manifiesta una trayectoria abierta en otro momento de su profesión puede ubicarse en una trayectoria rígida.

Para algunos el perfeccionamiento se convierte en un trámite a cumplir, un requisito de la burocracia educativa. Algo que nada tiene que ver con su deseo de enseñar, ni con la construcción de su oficio, ni con su desarrollo profesional. Predomina en estos casos el peso de la coyuntura vivida por los docentes, su situación laboral, el exceso de horas de clase, los sentimientos de frustración e insatisfacción por los resultados logrados por los alumnos. Estos elementos se articulan con la trayectoria pasada y con las expectativas futuras ahogando los

deseos de aprender, innovar y transformar que muchas veces han estado presentes en el momento de elegir la carrera.

Quienes conciben la formación continua como parte del crecimiento y desarrollo profesional, como un proceso que se desenvuelve, se extiende y desborda a la persona, que se exterioriza en la actividad del docente, transformando, mejorando los ambientes de enseñanza logran, en términos de Dewey, transitar una experiencia porque en estos casos los docentes pueden conectar pensamiento y acción, producir experiencias ulteriores con sus alumnos basadas en las actividades de formación y desarrollo profesional que transitaron. En la experiencia el conocimiento teórico adquiere un significado vital, el docente puede modificar la relación que mantenía con su entorno, con su ambiente de clase para transformarla y mejorarla:

> Lo esencial es que para dedicarse a la enseñanza, a la educación hay algo íntimo que debe ponerse en movimiento, que es el deseo propio, sentirse vivos en esa relación que es en definitiva toda práctica educativa, aportando algo propio y abriéndose a la vez a la relación, a lo inesperado de la relación y del otro (…) La experiencia de formación tiene que ser un redescubrimiento de esto primero: encontrarse con este sentido con este deseo, aclararlo, limpiarlo de impurezas y confusiones… (Contreras, 2006: 249 y 253).

El diseño de nuevos programas, dispositivos de formación, de desarrollo profesional, deberá renovarse para considerar las necesidades de actualización de los profesores, los problemas de su práctica, para convertirse en un proceso que ocurre a lo largo de toda la vida profesional. Pero además tendrá que ser capaz de articularse con las necesidades de los sistemas educativos

y de las escuelas porque solo de esta manera las políticas de perfeccionamiento tendrán la capacidad de interpelar las prácticas, la potencialidad de producir innovaciones y cambios que mejoren las escuelas.

Bibliografía

ARGYRIS, Chris, *Conocimiento para la acción.* Buenos Aires, Granica, 1999.

BLANCO, Mercedes y PACHECO, Edith, "Trayectorias laborales en el México urbano. Una búsqueda hacia una aproximación cualitativa-cuantitativa". En III Congreso Latinoamericano de Sociología del Trabajo, Buenos Aires, 17 al 20 de mayo de 2000.

BARBIER, Jean-Marie, "Análisis de las prácticas: temas conceptuales". En Laville, C. y Fablet, D. *L'analyse des pratiques professionnelles,* Loss de Fuentes, Norma (trad.). París, Ediciones L' Harmattan, 1996.

BERLINER, David , *The development of expertise in pedagogy.* Conferencia "Encuentro Anual American Association of Colleges for teacher Education", Nueva Orleans, 1988.

BIRGIN, Alejandra, *Diez miradas sobre la escuela primaria*. Buenos Aires, Siglo XXI, 2006.

BOLÍVAR BOTÍA, Antonio, "¿De nobis ipsis silemus? Epistemología de la investigación biográfico-narrativa en educación",*Revista Electrónica de Investigación Educativa*, vol. 4, N° 1. Instituto de Investigación y Desarrollo Educativo de la Universidad autónoma de Baja California, 2002.

BOURDIEU, Pierre, *Razones prácticas. Sobre la teoría de la acción.* Barcelona, Anagrama, 1999.

BULLOUGH, Robert, "Convertirse en profesor: la persona y la localización social de la formación del profesorado". En Biddle, B.;

Good, T. y Goodson, I., *La enseñanza y los profesores, I La profesión de enseñar.* Barcelona, Paidós, 2000.
CASTEL, Robert, "Los desafíos de las mutaciones sociales, políticas y económicas del siglo XXI", *Temas y debates. Revista Universitaria de Ciencias Sociales* Nº 13, Rosario, Universidad Nacional de Rosario, 2007.
COCHRAN-SMITH, Marilyn y LYTLE, Susan, "Más allá de la certidumbre: adoptar una actitud indagadora sobre la práctica". En Lieberman, A. y Miller, L. (eds.), *La indagación como base de la formación del profesorado y la mejora de la educación*. Barcelona, Octaedro, 2003.
CONTRERAS, José, "La autonomía docente: implicaciones para la formación del profesorado". En Escudero J. M. y Gómez, A. (eds.), *La formación del profesorado y la mejora de la educación.* Barcelona, Octaedro, 2006.
DAVINI, María Cristina, "La iniciación en las prácticas docentes en las escuelas". En Davini, M. C. (coord.), *De aprendices a maestros. Enseñar y aprender a enseñar.* Buenos Aires, Papers Editores, 2002.
DEMAZIÈRE, Didier y DUBAR, Claude, *Analyser les entretiens biographiques.* París, Nathan, 1997.
DUBAR, Claude, *La crisis de las identidades. La interpretación de una mutación*. Barcelona, Bellaterra, 2002.
DUBET, François, *El declive de la institución. Profesiones, sujetos e individuos en la modernidad.* Barcelona, Gedisa, 2006.
EDWARDS, Verónica, "Los sujetos y la construcción social del conocimiento escolar en primaria: un estudio etnográfico". Tesis de Maestría. México, DIE 4, 1992.
EHRENBERG, Allain, *La fatiga de ser uno mismo. Depresión y sociedad*. Buenos Aires, Nueva Visión, 2000.
FELDFEBER, Myriam, "Las políticas de formación docente en el contexto de la reforma educativa", *Revista del IICE*, Nº 15. Buenos Aires, Facultad de Filosofía y Letras, 1999, pp. 15-20.

FELDFEBER, Myriam y ANDRADE OLIVEIRA, Dalila (comps.), *Políticas educativas y trabajo docente. Nuevas regulaciones. ¿Nuevos sujetos?* Buenos Aires, Noveduc, 2006.

FERNÁNDEZ ENGUITA, Mariano, "A la busca de un modelo profesional para la docencia: ¿liberal, burocrático o democrático?", *Revista Iberoamericana de Educación* Nº 25, 2001, pp. 43-64.

GOODSON, Ivor (ed.), *Historias de vida del profesorado.* Barcelona, Octaedro-EUB, 2004.

GRAFFIGNA, María Luisa, "Trayectorias y estrategias ocupacionales en contextos de pobreza: una tipología a partir de los casos", *Revista Trabajo y Sociedad. Indagaciones sobre el empleo, la cultura y las prácticas políticas en sociedades segmentadas,* vol. VI, Nº 7, Santiago del Estero, 2005.

HUBERMAN, Michael, "Las fases de la profesión docente. Ensayo, descripción y previsión", *Qurriculum,* Nº 2, 1990.

HUBERMAN, Michael *et al.*, "Perspectivas de la carrera del profesor". En Biddle, B.; Good, T. y Goodson, I., *La enseñanza y los profesores I. La profesión de enseñar.* Barcelona, Paidós, 2000.

MARCELO GARCÍA, Carlos (coord.), *El profesorado principiante. Inserción a la docencia*. Barcelona, Octaedro, 2009.

MCEWAN, Hunter, "Las narrativas en el estudio de la docencia". En McEwan, H. y Egan, K. (comp.), *La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación*. Buenos Aires, Amorrortu editores, 1998.

NOVICK, Martha y BENENCIA, Roberto, *Revista Latinoamericana de Estudios del Trabajo*, Nº 7, Buenos Aires.

PERRENOUD, Philippe, "El trabajo sobre el habitus en la formación de maestros. Análisis de las prácticas y toma de conciencia". En Paquay, L.; Altet, M.; Charlier, E. y Perrenoud, Ph. (coords.), *La formación profesional del maestro. Estrategias y competencias.* México, Fondo de Cultura Económica, 2005.

TENTI FANFANI, Emilio, *La condición docente. Análisis comparado de la Argentina, Brasil, Perú y Uruguay.* Buenos Aires, Siglo XXI, 2005.

VARGAS Leyva, María, "Trayectoria profesional de los ingenieros en la industria maquiladora electrónica: el caso de Sanyo Videocomponentes", *Revista electrónica de investigación educativa*, vol. II, Nº 2, 2000.

VEZUB, Lea, "Trayectorias de desarrollo profesional docente. La construcción del oficio en los profesores de Ciencias Sociales". Tesis de Doctorado. Buenos Aires, Facultad de Filosofia y Letras, Universidad de Buenos Aires, 2008, MS.

6. La socialización laboral de los maestros como espacio formativo

Gustavo Mórtola
Universidad de Buenos Aires

Desempeñar por primera vez cualquier empleo es casi sin excepciones una experiencia difícil para la mayoría de los individuos. En todos los campos laborales, los empleados novatos no están completamente formados para afrontar con eficacia todas las tareas que conlleva la ocupación de un puesto de trabajo. De manera que todo trabajador novel aún tiene muchas cosas que aprender.

Proponemos al lector que recuerde cómo fue el ingreso a su primer empleo. ¿Cómo recuerda sentirse en esos días? ¿Qué preocupaciones y temores tenía? ¿Cómo fue resolviendo los problemas con los que se fue enfrentando en la práctica laboral? ¿A qué saberes recurrió? Y, particularmente atendiendo al objeto de este artículo, ¿cómo se relacionó con sus jefes, colegas y otros sujetos que habitaban las organizaciones en las que trabajó? ¿Qué aprendió de ellos? Más allá de ciertas nostalgias, con seguridad recuerde momentos poco felices, angustias, temores, ensayos, errores, retos de algún jefe; con lo que estos primeros años de trabajo puedan ser rememorados como una etapa de mucho aprendizaje pero, a la vez, compleja.

Ser un maestro o maestra que da sus primeros pasos en el trabajo de enseñar es generalmente un momento difícil para los sujetos que pasan por esta experiencia. Los docentes noveles tienen que realizar una enorme transición desde su rol de estudiantes de formación docente al de ocupantes de un

puesto de trabajo en la escuela. Asumir la responsabilidad plena –que se expresa en una remuneración– de enseñar unos contenidos determinados a un grupo de alumnos en una organización compleja como es una escuela, no es una labor que pueda ser asumida en la mayoría de los casos con facilidad.

Las primeras experiencias laborales se han constituido en objeto de estudio en un campo nominado como *socialización profesional* o *inducción en el lugar de trabajo.* En muchos casos, la terminología utilizada en las investigaciones disponibles remite a imágenes de cierta violencia. Entre estas se encuentran: "*shock* de la práctica", "supervivencia", "nadar o ahogarse", "perdidos en el mar", "docentes arrojados en las aulas". Este tipo de descripciones nos ubica en una etapa que, en general, es difícil tanto personal como profesionalmente.

Como afirma Marcelo García (1998), los primeros años de trabajo docente conforman un período intensivo de aprendizaje y tensiones que se desarrollan en contextos que deben ser descubiertos (más allá del tránsito previo como alumnos) y durante el cual los docentes principiantes deben adquirir conocimiento profesional más allá de conseguir mantener cierto equilibrio personal.

Aunque hayan pasado cientos de horas en escuelas como alumnos y aprobado su formación inicial, los maestros noveles tienen un doble trabajo: deben enseñar a la vez que aprenden a hacerlo. Además de esta enorme tarea, tienen que aprender a insertarse en organizaciones que exigen interacciones que exceden la labor que deben realizar entre las cuatro paredes del aula. Las relaciones con los colegas, con los equipos directivos, con las familias o con los propios niños son algunos de los aspectos laborales para los cuales se necesitan saberes específicos (Bullough, Jr., 2000; Kelchtermans y Katrijn, 2002). En el presente artículo, y a partir de la propia voz de maestros y

maestras de nivel primario, describiremos el proceso de construcción de diversos saberes que se producen en los inicios de la carrera docente respecto de las mencionadas interacciones. En tal sentido, qué y cómo aprenden los maestros noveles en estas interacciones son las preguntas que nos guiarán en la indagación.

Socialización laboral

El concepto de *socialización* ha ocupado un lugar importante en la teoría sociológica y también en la sociología de la educación y da cuenta de los procesos comprendidos en la construcción de subjetividades (Tenti Fanfani, 2002). Es un proceso por el cual los seres humanos comprenden, adquieren e internalizan a lo largo de sus trayectos biográficos los elementos socioculturales de su medio ambiente. Así, a través de las interacciones que un individuo mantiene con múltiples otros –tanto individuales como colectivos– se incorporan normas, valores conductuales e ideologías que permiten obrar, pensar y sentir en la vida social (Agulló Tomás, 1997). La socialización habilita a las personas a participar, identificarse y compartir los elementos comunes de una sociedad. Cabe señalar que no es una construcción pasiva ni sobredeterminada en tanto que los individuos ingresan al mundo social aceptando, negociando o resistiendo los múltiples discursos que circulan en los ámbitos e instituciones por los que transitan en su devenir biográfico.

Uno de los tantos espacios sociales que recorren las personas a lo largo de sus vidas es el laboral. El mundo del trabajo, que se consolidó durante la modernidad en complejas organizaciones, dispone de diversas tecnologías para conformar la

subjetividad de los individuos que trabajan. La socialización laboral es el proceso dinámico, continuo e interactivo que produce cambios cualitativos y cuantitativos en una persona – generalmente joven– cuando comienza a desempeñarse en un campo laboral. Estas transformaciones se expresan en la adquisición de normas, actitudes, conductas, habilidades, destrezas tanto técnicas como sociales y roles (Peiró *et al.*, 1993).

En su ya clásico "Schoolteacher", Lortie (1975) analizaba la socialización laboral docente y sostenía que los dispositivos formadores y la socialización profesional eran débiles frente a la potencia de lo aprendido por los nuevos maestros en su largo recorrido como alumnos en los distintos niveles educativos previos a la formación inicial. Diversos estudios posteriores han discutido y profundizado la reflexión en torno a la socialización de los docentes. Perspectivas funcionalistas, interpretativas, interaccionistas simbólicas o críticas son algunas de las distintas posiciones teóricas que analizan este fenómeno desde posturas encontradas entre sí (Crow, 1986; Zeichner y Gore, 1990). Más allá de las disputas teóricas, es evidente que los campos laborales varían en la complejidad y potencia de los dispositivos que se despliegan para la inducción de sus nuevos miembros. Y estos tienen márgenes de autonomía para disputar sentidos frente a los núcleos de significados estables, hegemónicos y dominantes que se les ofrecen.

Es posible sostener que la cultura escolar es portada por diversos textos, discursos y sujetos quienes son responsables de transmitirla a los novatos en los procesos de socialización. Lacey (1977: 31) define de manera clásica la socialización laboral como el proceso "de desarrollo de los diversos conjuntos de conductas y perspectivas que realiza un individuo en tanto confronta con situaciones sociales". Para este sociólogo hablar de socialización laboral docente implica una mirada más amplia

que los análisis denominados como “aprender a enseñar”, pues esta es solo una parte del trabajo docente. Es por ello que incluye fenómenos interactivos más abarcativos que los que incluye el trabajo de enseñar en el aula.

Otros fundamentos teóricos de este trabajo son los abordajes que analizan la carrera docente a través de trayectorias de vida y laborales distinguiendo *fases, etapas o ciclos de desarrollo profesional* (Sikes, 1985; Nias, 1989; Huberman *et al.*, 2000; Bullough Jr., 1987 y 2000). Como afirma la pedagoga española González Sanmamed (1999) el análisis de las características emocionales y cognitivas que definen los diferentes momentos de la vida de las personas, o las preocupaciones más acuciantes a las que se enfrentan, ha permitido establecer una serie de fases o etapas con las que se representa una secuencia jerarquizada del desarrollo en función de los procesos de transformación que acontecen a lo largo del desempeño profesional que llevan adelante las docentes.

La investigación

El presente artículo se desprende de un trabajo de investigación cuyo objeto fue explorar la construcción y el cambio de la identidad laboral docente. Se puede encuadrar dentro del vasto campo de la investigación cualitativa de carácter narrativo (Conelly y Clandinin, 1995; Bolívar Botía, 2002; Bolívar Botía *et al.*, 2004). Adoptamos una propuesta metodológica que privilegió la voz de los maestros en la reconstrucción de su *sí mismo* laboral a lo largo de una carrera. A partir de esto es que elegimos el uso de relatos de vida para reconstruir las trayectorias laborales de los docentes entrevistados. A través de estos relatos los docentes tuvieron que reconstruir en primera

persona su trayectoria laboral, distintos momentos de ella, sus relaciones con *otros,* sus propios cambios. Un *yo* que para todos los docentes de la muestra expresa más de veinte años de trabajo en escuelas de distintas provincias, con distintos grupos de alumnos, colegas, familias.

Entrevistamos a ocho maestras y cuatro maestros que trabajan actualmente en escuelas públicas de la ciudad de Buenos Aires. Se consideró que tuvieran más de cuarenta años de edad y que superaran los veinte años en el ejercicio de la profesión. Para obtener los relatos de la vida laboral de estos maestros se realizaron entrevistas semiestructuradas y en profundidad. Las entrevistas fueron extensas en tanto que duraron entre dos y tres horas. Con las doce entrevistas se procedió a un análisis transversal que implicó el cruce de las voces individuales. Los temas que habían aparecido de manera recurrente en las entrevistas individuales fueron vinculados entre sí en un proceso de sistematización destinado a conformar núcleos temáticos. Esto implicó juicios acerca de los significados, jerarquizar la relevancia de los temas y las conexiones entre los distintos discursos obtenidos. Estos núcleos temáticos funcionaron a modo de categorías que dan cuenta de las regularidades y recurrencias como así también de las diferencias en los significados de los distintos relatos (Sautu, 1999).

Socialización laboral e interacciones

En los ambientes de trabajo las interacciones con *otros* tienen particular importancia por las identificaciones y atribuciones de sentido que realizan los sujetos a partir de las relaciones con colegas, autoridades y demás individuos que habitan las organizaciones laborales. Es en el diálogo con otros

que se aprenden e internalizan diversas normas, valores, ideologías, habilidades, técnicas y conductas que son propias de un campo laboral.

Si bien el trabajo docente tiene un alto componente de aislamiento, los maestros raramente trabajan en soledad. En la escuela como organización, los docentes interactúan por largas horas con los alumnos, particularmente en el grado, pero también con grupos amplios de niños en recreos, formaciones, actos escolares, entre otros. También tienen que relacionarse con los equipos directivos, sus colegas y las familias. ¿Qué y cómo aprenden en el marco de estas relaciones? A continuación analizaremos cuatro tipos de relaciones:

- Con colegas
- Con los directores y directoras
- Con los alumnos
- Con las familias

Explorar estas relaciones nos acerca a procesos de socialización para ver cómo influyen las interacciones con *otros* en contextos de acción particulares como son las escuelas. Unos *otros* –colegas, directivos, alumnos y familias– que otorgan, asignan o etiquetan a través de distintos sentidos a los docentes noveles.

a. Los colegas

El trabajo de enseñar se realiza en un contexto institucional, organizacional y cultural que determina que los maestros lo hagan bastante alejados y aislados entre sí. Aunque casi es de perogrullo afirmar que esto no obtura la existencia de interacciones entre los docentes durante una jornada laboral. En estas interacciones, generalmente fragmentadas, breves en

duración, no sistematizadas ni organizadas como parte del trabajo, se aprenden muchas cosas. Veamos algunos de estos aprendizajes:

De buenos y malos ejemplos

Para algunos de los maestros entrevistados, los colegas de los primeros años dejaron enseñanzas indelebles:

> Yo creo que he conocido compañeros de laburo que me han marcado mucho. Esta chica que fue apercibida en la escuela X para mí fue determinante por su forma de encarar el laburo y las cosas. Bueno yo era más joven y para mí era paradigmático. Era ejemplar por la polenta que tenía, la relación que establecía con los pibes, la certeza con la que trabajaba, lo que sabía –sabía un pedazo– y la forma como se paraba frente a este personaje tan autoritario [la directora] que finalmente terminó haciendo abuso de poder y apercibiéndola. (Débora, 41 años, 20 de experiencia)

> Me acuerdo de una chiquita. Cuando estaba en esa escuela se le murió el marido y fui a darle el pésame a la casa ¡Era una casa! Era la maestra de séptimo grado y me gustaba cómo los llevaba a los chicos. Yo la veía de lejos porque nunca hablaba con ella. Pero me gustaba cómo se conducía con los grados superiores. Me gustaba la presencia de ella frente a los chicos. (Susana, 55 años, 25 de experiencia)

Sin embargo, para otros, los colegas se convirtieron en ejemplos para no imitar.

> Me costó mucho en la escuela de La Matanza en primer año cuando veía a otra maestra. Ellas los tenían a todos derechitos

> en la fila, la carpeta toda floreada y yo no podía hacer eso. A lo mejor parece una boludez, pero en un contexto de la docencia donde van todas las carpetas a la dirección de las maestras con florcitas y cae la tuya que es un mamarracho, eso pesa en una escuela. Más hace veinte años... (Diego, 41 años, 21 de experiencia)

En estos relatos, los colegas son observados como *modelos positivos o negativos* en el marco de una identidad laboral que se halla en plena construcción. Desde la década del ‘70 ha sido muy estudiado el fenómeno del *aprendizaje por observación,* que se puede ver en las creencias que portan los sujetos cuando ingresan a la formación docente, en tanto han pasado gran cantidad de años como alumnos en contacto con maestros y profesores (Lortie, 1975). Como se puede apreciar en los relatos compartidos durante los primeros años de la trayectoria laboral en la docencia, este aprendizaje por observación se reedita. En el marco de un saber profesional y una identidad laboral que están en plena construcción, los *otros* –en este caso los colegas– se convierten en modelos positivos o negativos en los que apoyar la elaboración y consolidación de quién es uno como maestro.

El verbo “ver” es muy utilizado en los relatos cuando se menciona lo que aprenden de los colegas. Encontramos en las narrativas el uso de los verbos *ver* y *mirar* en frases como “yo *miraba* cómo hacía algunas cosas”, “me impresionó mal *ver* a las maestras con los cuadernos apilados”, “cuando *veía* a otra maestra” o “yo la *veía* de lejos porque nunca hablaba con ella”. Y los espacios en que se los *ve* generalmente son ámbitos colectivos tales como patios, comedores, formaciones.

El control del orden y la relación con los equipos directivos son elementos cruciales en el trabajo de enseñar. Para

ninguno de los dos la formación docente brinda elementos que al menos permitan ingresar a los primeros puestos de trabajo con una mínima reflexión al respecto. Ambos son los núcleos significativos que se destacan en las narrativas cuando los maestros noveles observan a los colegas y aprenden de ellos. Ingresar a una institución con una determinada organización jerárquica y reglas particulares en torno al control del orden hace necesario desarrollar saberes para poder desempeñarse efectivamente en ella. Los relatos expresan que para aprender a manejarse con los directivos y desempeñarse en espacios escolares colectivos y de alta exposición (formaciones, recreos, movimientos en los pasillos, comedores, actos, etc.) los docentes en su etapa novel recurrieron a la observación de los colegas. Esto permite ensayar y aprender nuevas estrategias tanto como confirmar o modificar las que se venían probando. Los intercambios habituales con los colegas y, quizás, escuchar los gritos de un colega a través de las paredes del aula, son también formas de ir construyendo saberes en relación con el control del orden. Y ver a un colega dialogar, enfrentar o subordinarse ante un directivo puede constituirse en un modelo para aprender estrategias en tal sentido.

Podemos sintetizar este apartado afirmando que en este mirar/oír y ser mirado/dicho por *otros*, los maestros entrevistados aprendieron diversos aspectos de la vida laboral particularmente en relación con el control del orden y las relaciones con los equipos directivos.

De historias, ayudas e intercambios de ideas

Además de *ver* a sus colegas, los docentes entrevistados realizaban en sus primeros años de trabajo otros tipos de interacciones. Charlas en la sala de maestros o en el comedor, intercambio de materiales, trabajos compartidos, entre otros, son

algunas de las posibilidades más tradicionales de interactuar con un colega en la escuela.

Si bien gran parte de la jornada de trabajo de los docentes transcurre en el aula con los alumnos, existen espacios al interior de las escuelas para realizar intercambios. Pasillos, recreos, salas de maestros y "horas libres" son algunos de los lugares donde los colegas intercambian ideas, se cuentan historias y, a veces, se brindan ayuda y asistencia. Al interior de la jornada de trabajo estos intercambios se dan de manera bastante rápida o entrecortada. Ahora, pueden también darse amistades duraderas que se sostienen más allá de las aulas, en las cuales afectos y enseñanza son aspectos fundamentales de la relación.

En el marco de los miedos, ansiedades e inseguridades de los primeros años de trabajo, muchos de los docentes entrevistados buscaron apoyo en sus colegas.

> En los primeros años tuve primer grado y yo no sabía nada de lectoescritura para hacerme cargo de ese grado. Una colega me ayudó mucho. Estaba en tercer grado pero me pasaba actividades por lo que me dio una gran mano en lo pedagógico. Fue casi la única que me ayudó en un momento difícil porque la directora me dejó en banda. (Diego, 41 años, 21 de experiencia)

Conseguir este tipo de materiales es fundamental para construir algunas seguridades cuando se está aprendiendo a enseñar al mismo tiempo que se enseña. Sin embargo, la puesta a prueba en el aula fue con seguridad absolutamente solitaria. Poner en marcha los materiales conseguidos puede haber ido de la reproducción fiel de los mismos a la introducción de algunos cambios para adaptarlos al propio sí mismo laboral en

formación. Es evidente, como sostiene la pedagoga norteamericana Judith Little (1990), que en tanto las prácticas docentes permanecen ocultas tras las paredes del aula, el intercambio de historias y materiales hacen poco para iluminar los principios que subyacen a la planificación o la acción docente. En tales circunstancias, las historias tienen la finalidad casi exclusiva y dominante de sostener más que de alterar la práctica independiente y solitaria.

A veces, los docentes noveles suman coraje y se animan a pedir ayuda. Esto pone de manifiesto más que un simple pedido de materiales pues el docente novel explicita algún problema.

> Al principio yo decía "qué tengo que decirles a los chicos". Yo fui como suplente a una escuela que era mi escuela, en la que yo había estudiado, y mis hermanos. Yo les decía a mis compañeras "hay en alguna parte algo que yo pueda saber qué les tengo que decir a los chicos". "No, no hay" me decían. (Marta, 55 años, 21 de experiencia)

Diversos estudios internacionales muestran que los docentes noveles tienden a pedir poca ayuda y esperan que los colegas se la brinden solo ante su solicitud "formal". Lortie (1975) describe la gran tensión que produce solicitar ayuda a los colegas. Más cuando se es novel y se está tratando de ser considerado como un docente competente. La regla que según Lortie domina las relaciones entre colegas es: "vivir y dejar vivir y ayudar cuando te lo pidan". Esta norma protege el derecho individual acerca de la elección entre asociación o privacidad/interioridad.

Lortie señala que podría pensarse en el costo que significa pedir ayuda ya que el solicitante reconocería "su falta de saberes o capacidad profesional". Pedir ayuda a alguien que no

se conoce mucho puede significar el reconocimiento de ciertas inseguridades y/o debilidades formativas. Para Little, las preguntas que son estimuladas por una curiosidad o duda en torno a temas de la enseñanza son raras entre los docentes de su país y esto produce que la discusión en torno a problemas de la enseñanza sea difícil de separar de ciertos juicios sobre la competencia de los docentes[8]. No creemos que la situación sea muy diferente en las escuelas argentinas ya que en ciertas narrativas obtenidas se manifiesta la permanente mirada evaluativa sobre los colegas.

b. Los directivos

En el aprendizaje por observación previo a la formación inicial, los maestros han visto a los equipos directivos trabajando, las relaciones que establecen con los docentes los estilos con que desempeñan su rol laboral, etc. Esta observación deja marcas en lo que cada docente en formación espera de los directores. No obstante, ocupar un puesto de trabajo significa aprender muchísimos aspectos en el marco de la socialización profesional en relación a quién soy *yo* (o, en un sentido más amplio, *nosotros* los maestros) respecto de *ellos*, los directores.

¿Cómo participaron los directores y directoras en la socialización laboral de estos maestros? En general, en los relatos se expresan grandes temores frente a la autoridad de los directivos cuando los maestros recuerdan su etapa novel. Sin embargo, también manifiestan que no solo aprendían *viendo* e *intercambiando discursos* con los colegas, sino que también lo hacían *observando* a los directores.

[8] Los maestros ingleses del estudio de Jeniffer Nias, al igual que los norteamericanos de Little y Lortie, "diferencian cuidadosamente entre ayuda e intrusión".

Aprendizaje por observación

En algunos relatos los directores se transforman en modelos positivos de los cuales los maestros entrevistados reconocen haber aprendido diversos aspectos del trabajo de enseñar.

> ¡La puta! Recuerdo una directora allá en los monoblocks. Yo la veía tan preparada, tan capaz y también humanamente tan decidida en la toma de decisiones que yo en ese momento no tenía que además me hacía reflexionar mucho. Cuando terminó el año en esa escuela, lloré mucho y ella me dijo "debe haber muchos problemas en tu casa para que prefieras estar en la escuela y la disfrutes y quieras tanto". Me marcaron esas cosas, ver más allá. (Silvina, 53 años, 30 de experiencia)

> El director Z me enseñó. Fue el único que me enseñó. Veía en Z a alguien idóneo, con una amplitud de criterios total y absoluta y con una ilustración impresionante. O sea, sabiendo todo lo que ese hombre sabía yo podía manejarme muy bien. Pero yo ni siquiera puedo hoy estar a la altura de sus suelas. (Sara, 63 años, 43 de experiencia)

Estos relatos de inicios muestran un observar modélico positivo. Ver al *otro* –en este caso a los directores– es verse a sí mismos particularmente en lo que no se posee pero se desearía tener. En una etapa donde se va construyendo el sí mismo laboral, esas características del *otro* se convierten en aspiraciones para la propia identidad a futuro.

Direcciones que enseñan

No todos los aprendizajes que los docentes noveles realizaban con sus directores eran a través de la observación. Los relatos revelan momentos de enseñanza y aprendizajes explícitos.

Es decir que algunos directivos, particularmente varones, vieron a los docentes en su calidad de noveles inexpertos. En tanto que los percibían como tales, desarrollaron algunas acciones de enseñanza para sostenerlos en sus dudas, preocupaciones y temores.

> Pero este hombre se sentaba con vos y te explicaba, te enseñaba (…) Él me decía: "vos tenés que ver que los alumnos tienen distintos niveles, distinto aprendizaje. Que uno aprendió algo y otro no aprendió nada". Era la época del palote. Entonces lo primero que me recomendó fue que todos tenían que manejar las manos. (Liliana, 58 años, 40 de experiencia)

El relato de Liliana se centra en el aula y particularmente en algunos aspectos de los procesos de enseñanza y aprendizaje que en sus inicios le preocupaban. Pero no todos los encuentros de enseñanza explícita entre novatos y directores se produjeron en este terreno.

> Mis compañeras no me ayudaban. Ninguna lo hizo. Yo era humilde. Nunca me ayudó la humildad a mí en el gremio de los maestros (…) Pero para mí, fue una experiencia terrible. No sabía hacer el registro y nadie me ayudaba. Entonces el director me dio otro registro e hicimos todo el registro de nuevo. (Susana, 55 años, 25 de experiencia)

> Yo rescato todo lo que aprendí del primer director que tuve en mi carrera. Yo aprendí todo lo que era lo legal de una escuela, el tema papelerío de secretaría, dirección y vicedirección. Yo aprendí a manejarme con esas cosas, aprendí con ellos a organizar una escuela desde el fichaje de alumnos a otras cuestiones del manejo de una escuela. (Marcos, 41 años, 21 de experiencia)

En un momento en que los maestros noveles se ven a sí mismos llenos de dudas, preocupaciones, inseguridades y temores vinculados a lo nuclear del trabajo que es la enseñanza a un grupo de niñas y niños, aparece otro frente de preocupaciones: los directivos y sus "papeles". Los relatos muestran a los directores enseñando este aspecto del trabajo –no menor pero vinculado muy estrechamente a sus propias lógicas y actividades laborales– que enseñando a enseñar. Lo que "hay que entregar a la dirección" –planificaciones, registros, leccionarios o carpetas didácticas[9]– son los aspectos centrales en los cuales los maestros entrevistados mencionan aprendizajes de sus directivos en los inicios de sus carreras.

Aprendiendo de las primeras disputas: la evaluación del trabajo

Una expresión particular del control laboral es la que se expresa a través de conceptos y evaluaciones. A partir de estas formas de evaluación del trabajo, los directores colocan a los noveles en el lugar de la inexperiencia, la juventud y la falta de saberes, habilidades y actitudes; cuestiones que los diferencian de los docentes experimentados. En el marco de evaluaciones ritualizadas en las que el paso de los años es calificado con la nota máxima, los noveles no tienen este beneficio. En general, los cuadernos de actuación y las calificaciones conceptuales de la evaluación anual de desempeño reservan para los que recién se inician notas que los ubican en el lugar del iniciado, del que aún no tiene las características necesarias para ser un miembro pleno y calificado del "nosotros docentes expertos y experimentados".

9. Cargados de un profundo sentido burocrático y administrativo.

> Me acuerdo que [la directora] había tomado licencia por embarazo y me había escrachado mal en el cuaderno de actuación. Ella hizo una nota antes de la licencia y a mí me la entregan cuando ella ya no estaba. Yo dije que eso no lo firmaba ni ahí. Ahora una nota como esa no me importaría mucho, pero en ese momento recuerdo que me había afectado. Yo no la iba a firmar. Y la vicedirectora era totalmente distinta y quedó a cargo de la escuela. Y terminó poniéndome un sobresaliente así de grande. Después volvió y no pasó nada. (Diego, 41 años, 21 de experiencia)

> Una escuela muy importante y ahí con otra experiencia terrible porque el tema era como me vestía. Yo no me sabía vestir elegantemente y además de no saberlo no era mi estilo. Yo andaba con *jeans*, no andaba con zapatillas porque no te lo permitían. Pero iba con zapatos bajos. Además yo ayudaba a mi familia y ahorraba, compraba todo barato. Me quisieron poner un siete en presentación y ahí me salió el indio y dije: "No, yo no lo voy a firmar porque vengo limpia, vengo presentable, vengo impecable a la escuela". Como yo hice el reclamo me subieron a un ocho. Me habían comentado que con un siete me iba a ser difícil tener ascensos porque te baja mucho el promedio, un bueno. (Susana, 55 años, 25 de experiencia)

Si en otros aspectos de la tarea las narrativas no expresan resistencias durante los inicios, son muy interesantes estos relatos vinculados con la evaluación pues ponen de manifiesto el enfrentamiento de los docentes noveles con sus directivos. El sentido evaluativo sobre su propio trabajo difiere absolutamente del que le asignan con una calificación las autoridades escolares. Estas bajas calificaciones de inicios son un derecho de piso a pagar que los ubica como maestros distintos al resto.

Postulamos dos explicaciones posibles a estas resistencias a las evaluaciones. En primer lugar, ser calificados con menor nota que el máximo posiblemente habilita el temor acerca de los efectos que esto puede causar en el desarrollo de sus carreras laborales. Por otra parte, los docentes noveles se ven a sí mismos –y de hecho lo hacen– dedicando una gran cantidad de tiempo, energía y recursos para llevar adelante la tarea (Mórtola, 2009). Es muy probable que la percepción sobre sí mismos contraste con la dedicación y energía que observan en sus colegas experimentados. Estos, con su experiencia a cuestas, ya han desarrollado estrategias, rutinas, conocimientos y una política de visibilidad que hace más fluido y "simple" su trabajo. Así, es posible que esta autoimagen que valora altamente su dedicación los haga diferenciarse de los colegas a los que no ven con su potencia pero que son calificados con las máximas puntuaciones.

Las estructuras jerárquicas, la distribución desigual del poder, el respeto por la autoridad, son algunas de los aspectos que estos dispositivos de evaluación expresan como contenidos de "tecnologías del yo". La socialización laboral incluye este tipo de aprendizajes imprescindibles para sobrevivir en una institución que –como todas– controla, regula y disciplina a sus miembros.

c. Las familias

Una de las interacciones más complejas del trabajo de enseñar en el nivel primario es la que llevan adelante los docentes con *las familias* –los "padres" de la jerga escolar–. Los dispositivos que se han diseñado a lo largo de la historia escolar para sostener la relación entre los docentes y las familias de los alumnos se hallan bastante cristalizados. Entre ellos se pueden

mencionar las reuniones colectivas, las "citaciones"[10] a madres y padres para abordar la problemática particular de un niño y el cuaderno de comunicaciones. Si bien dominantes, estos dispositivos conviven con otros tales como charlas informales a la entrada o a la salida de la jornada escolar, encuentros casuales en el barrio, las reuniones de cooperadora, etc. ¿Cómo aprenden los maestros y maestras a relacionarse con las familias?

Aprender a relacionarse con las familias

En el marco de identidades laborales en formación, saber quiénes son frente a los padres y madres fue un aprendizaje que todos los docentes entrevistados tuvieron que afrontar. Aprender a desempeñarse en los espacios colectivos, dialogar con una madre en el pasillo o enviarles una nota en un cuaderno son todas cuestiones que implican aprendizajes. ¿Cómo se veían a sí mismos los maestros en el marco de estas interacciones de inicios? ¿Qué preocupaciones tenían?

> Pero con los padres era **la** [remarca el artículo con la entonación] cosa en los primeros años. Yo no sabía qué carajo decirles, pero tuve ese director que era una maravilla. En las entregas de boletines, él estaba ahí. Una maravilla este director, un hombre grande. (Susana, 55 años, 25 de experiencia)

> También me mandé mis macanas con los padres en los primeros años. Una vez le dije a una madre que la hija iba a aprobar y después la aplacé. Vino la madre a quejarse. Ese día justo

[10] Patricia Redondo (2004) analiza de manera interesante el concepto "citación" en su acepción escolar. Según Redondo el término "citar" da cuenta del carácter de la convocatoria casi como una citación de la justicia: el padre debe presentarse en la escuela a la hora prefijada por el maestro o la autoridad a escuchar lo que, en general, es un "reto" respecto de lo que hace como padre.

estaba una supervisora e intervino. Después me dijo: "vos nunca prometas nada". (María, 53 años, 35 de experiencia)

Los relatos enuncian la percepción de novatos que tenían los docentes entrevistados cuando en sus primeros años de trabajo tenían que interactuar con las familias. También se puede apreciar a directivos y supervisores enseñando algunas cuestiones en tal sentido. Los inicios pueden significar geografías emocionales distantes o cercanas con las madres y los padres. Para Hargreaves (2001) el concepto de *geografías emocionales* ayuda en la comprensión de los soportes o amenazas a los límites emocionales básicos de los docentes. Las distancias o cercanías en las interacciones y relaciones que acontecen en la escuela son elementos importantes para conocer los significados que se atribuyen entre ellos los participantes del quehacer escolar.

Me sigue costando hoy, pero antes directamente le huía. Si tenía que hacer reuniones de padres hacía las mínimas elementales. Vengo, decía esto, se acabó, hasta luego. Citaba muy poco a los padres. Tiene que ver con que yo fui entrando mejor al mundo de los chicos que al mundo del adulto. (Fernando, 45 años, 25 de experiencia)

Yo iba a las casas cuando faltaban. Yo en general sabía los motivos que en muchos casos era porque los mandaban a trabajar. Yo iba a sus casas y trataba de convencerlos de que lo mandaran a la escuela porque el hijo andaba muy bien y que iba a perder el ritmo. Y les pedía que la semana siguiente lo mandaran. Y de paso conversaba con ellos. Y así los iba conociendo en profundidad, cuántos hijos tenían, que habían perdido embarazos y otras cosas. Entonces yo tejía algo para el

> hijo más chiquito y si hacía dulce hacía mucho para darle algo a esa familia y así me fui relacionando con la gente. (Liliana, 58 años, 40 de experiencia)

Estos relatos son paradigmáticos en relación con las distancias necesarias para un *yo como docente* en formación respecto de las familias de los alumnos. Para Fernando había que mantener la distancia mientras que Liliana hacía esfuerzos por quebrar barreras. Pero más allá de distancias o cercanías, es indudable que la relación con los padres y las madres implican para los docentes una ansiedad mayor que las vinculadas con otras interacciones escolares (Hargreaves, 1999 y 2001).

En su etapa novel, aprender a relacionarse con las familias significó para estos docentes poner a prueba sus identidades personales y laborales en plena formación, para interactuar con *otros* distintos a ellos tanto en sus lugares laborales como en edades, clase social, intereses, etc. Los espacios de intercambio colectivo con las familias, o cara a cara con algunos miembros de ellas por cuestiones particulares de sus hijos, ponían en juego quiénes eran como docentes –noveles en estos casos– ante ellos mismos y ante la mirada evaluativa de los *otros.*

Sin formación en tal sentido, es probable que las únicas herramientas para relacionarse con los padres hayan sido algunos saberes vinculados con su propia escolarización. Completar un cuaderno de comunicaciones para "citar" a un padre o a una madre es una experiencia que con seguridad vivieron en sus propios trayectos como alumnos. Además, escuchar durante la infancia a sus padres o madres comentando una "reunión de padres" probablemente haya dejado múltiples saberes en torno a estos espacios colectivos escolares.

Las prácticas de ensayo y error características de los inicios aparecen también en este aspecto del trabajo de enseñar. En

el "mandarse macanas" con las familias también se aprende. Los relatos obtenidos no reflejan apoyos relevantes, pero es indudable que dialogando con colegas de mayor experiencia en "sala de maestros" o con una directora en un pasillo, estos maestros hayan encontrado en sus comienzos algunas pistas para enfrentar las interacciones con "los padres" y, a la vez, aprender parte del trabajo de enseñar.

Una política de presentación

Para los docentes en su etapa novel ser aceptados como miembros plenos de la docencia fue un gran trabajo de presentación personal. Entre las múltiples personas a las que se tuvieron que presentar como maestros noveles y jóvenes estaban "los padres".

> Desde la primera reunión que tuve con los padres les aclaré "yo soy un tipo muy joven, sé que tengo que aprender muchísimo, sé que mi aspecto no es el de un tipo muy formal, siempre fui un tipo informal, pero lo que les garantizo es que los voy a cuidar mucho, que todo lo que tengan para decirme vengan y me lo digan. Bueno o malo, acepto toda crítica dentro del marco de respeto que nos tenemos que tener por los chicos. Yo en la casa de Uds. no tengo que ser "el mocoso de porquería, mirá lo que te da". Si me tienen que decir que soy un mocoso de porquería, vengan y díganmelo, no me voy a ofender. (Marcos, 41 años, 21 de experiencia)

Ser un maestro joven puede ser ante la mirada de los otros tanto una virtud como un defecto. Además de la juventud, hay otros aspectos importantes del propio trabajo para mostrar a los *otros*.

> Cuando trabajaba en La Matanza terminaba a las doce y me quedaba hasta la una recuperando a los pibes hasta que comenzaba el otro turno. Y eso los padres lo valoran. Yo les decía “por qué no deja a su hija media hora más así la refuerzo”. Y esas cosas los padres las valoraban. (Diego, 41 años, 21 de experiencia)

> Para las fiestas hacíamos unas tarjetas hermosísimas con los chicos aunque no nos correspondiera porque esas son tareas que generalmente hacen los maestros curriculares. Agasajar a los padres, las florcitas para el día de la madre, preparar algo lindo para acercar a la familia. (Susana, 55 años, 25 de experiencia)

En sus inicios estos maestros dedicaban gran parte de su tiempo laboral y extralaboral a la interacción con las familias. Un tipo de tareas vinculadas fuertemente con hacer visible el propio trabajo y quiénes eran como docentes. Estas *políticas de presentación* personal tienen que ver con la construcción de la identidad laboral de los docentes noveles y con su reconocimiento al interior de las instituciones. La mirada evaluativa positiva de los padres y las madres es fundamental para conocer qué tan bien se está realizando el trabajo. Los docentes novatos invierten mucha energía en la *búsqueda de su autoafirmación* para lo cual es clave el reconocimiento de las familias. La vulnerabilidad y la incertidumbre como docentes noveles es alta y, en tal sentido, el deseo de hacer un “buen trabajo” es muy grande. Para lograrlo los sujetos que se encuentran en esta etapa profesional invierten una gran cantidad de tiempo, energía y, a veces, ponen en juego hasta recursos pagados de sus propios bolsillos (Lortie, 1975; Nias, 1989; Kelchtermans, 2002).

d. Los alumnos

Cuando los maestros narran quiénes eran como docentes al momento de tomar sus primeros cargos, la relación con los alumnos adquiere un lugar relevante. Si se veían a sí mismos inseguros, temerosos y faltos de conocimientos y habilidades para múltiples aspectos del trabajo de enseñar, las relaciones con los niños no escapan, en general, a estas características que se atribuían sobre ellos mismos.

> Yo ponía mucha distancia. Hacía cosas para que no quedaran dudas de que yo era la docente. No hubiera hecho chistes como me animé a hacer años después. No me hubiera puesto a jugar como hago hoy. (Liliana, 58 años, 40 de experiencia)

> Cuando salí del profesorado tenía vaya a saber qué fantasía de tratarlos de usted a los pibes, o de poner una distancia. Yo creo que debe haber algún motivo, una sensación de que no te pasen por arriba, que uno sabe que uno va a entrar, que les vas a dar lugar, pero que no te pisoteen de entrada. Después me fui dando cuenta de que no hacía falta, que cuando el pibe realmente te aprecia, te respeta. (Fernando, 45 años, 25 de experiencia)

Los relatos muestran que uno de lo aspectos centrales del trabajo de enseñar y que produce un monto importante de tensión, emociones y preocupaciones es el *control del orden*. Ya hemos visto cómo se estructuran ciertos aprendizajes por observación de colegas y directores, particularmente vinculados a los espacios públicos de la escuela como los recreos, las formaciones, los actos escolares, etc. Como afirma Doyle (1990) una clase es ordenada cuando los alumnos cooperan con el programa de acción definido por la actividad que propone el

docente. La disrupción significa cualquier acción realizada por los estudiantes que lleva o empuja a la clase en un programa de acción alternativo.

Hablar de disrupción significa tener en cuenta una inherente conflictividad en el vínculo social entre docentes y alumnos. La conflictiva naturaleza del trabajo de enseñar se enfatiza en la ineludible obligación de los docentes de controlar a los niños. La educación no escapa de ser un proceso en el cual la generación adulta –representada por los docentes– controla a la más joven. ¿Cómo se estructuran estas estrategias en relación al control del orden? ¿Dónde las aprenden los maestros? Veamos algunos relatos.

> Cuando sos practicante no tenés la experiencia de manejar el grupo. Creo haber recurrido a las formas que había visto en mis maestros. Pero después vas aflojando. (Diego, 41 años, 21 de experiencia)

> El que no tenía manejo de grupo no servía para maestro. Entonces yo me las arreglé siempre sola (…) Yo iba con la mente que al grupo lo tenés que manejar vos, no tenés que pedir ayuda. Eso no le gusta a la dirección. Tenés que arreglarte vos con el grupo que te tocó. Así te fogueás. Decís: "yo tengo que entrar ahí" y los chicos gritan y hacen cosas y los tenés que manejar o buscar distintas estrategias. Las tenés que buscar vos. Y no te dan una mano. (Marta, 55 años, 21 de experiencia)

Tanto la seguridad como la inseguridad en el control del orden se juegan en gran medida en torno a las marcas identitarias y saberes previos a la formación inicial. Para algunos docentes, el aprendizaje por observación a través de modelos positivos les brindó algunas estrategias que, puestas en juego,

fueron evaluadas positivamente o, al menos, válidas para esas primeras experiencias. Lograr seguridad en el control del alumnado es un indicador positivo para una identidad laboral que se está constituyendo. Si no se adquieren fortalezas en este aspecto del trabajo de enseñar, la misma identidad laboral estará en cuestión ya que, como sostiene Knowles (1992), el docente novato se encontrará en una situación insostenible. En primer lugar, porque los docentes que no pueden controlar el orden en sus grupos pronto encuentran que la enseñanza es un trabajo intolerable. Además, la mirada de gran parte de la comunidad escolar con seguridad devolverá una imagen que connotará que sin lograr el orden, es casi imposible ingresar como miembro pleno del colectivo docente.

Para otros docentes estos saberes y creencias adquiridos con anterioridad a la formación inicial o la observación de sus colegas no parecen haber sido tan relevantes. Así, construir seguridad en relación con el orden y el control significó un proceso de ensayo y error sostenido por *otros*. Buscar apoyos para una identidad en formación puede expresarse en múltiples grupos de referencia. Como sostiene Nias (1989), *un grupo de referencia* es aquel que provee al sujeto de estructuras referenciales que al ser internalizadas son un sostén para enfrentar cualquier nueva experiencia social. Los colegas más experimentados pueden apoyar brindando estrategias.

> Pero yo tuve mucha suerte ya que tuve alumnos mayores que yo que tenían dieciséis o diecisiete años cuando yo tenía quince que me respetaban pensando que yo tenía veinte. Recuerdo que tenía una compañera que me pintarrajeaba para que yo entrara a la escuela. Yo era alta pero delgada y yo no entré nunca a la escuela sin tacos altos. Ella me decía que así me iban a ver más grande… (Liliana, 58 años, 40 de experiencia)

Las propias familias también pueden ser de gran apoyo para las búsquedas de los inicios.

> Yo siempre fui de hablar muy bajito y con la zeta, y mi papá me dice: "Con estas no vayas a hablar 'azí' porque te van a pasar por encima. (María, 53 años, 35 de experiencia)

> Para la misma época me pongo de novio con la que es mi esposa ahora. El contacto con ella, su forma de ser, la familia de ella me permiten seguir creciendo un montón. ¿Por qué? Porque por suerte ella es muy distinta a mí, la familia de ella era muy distinta a mi familia. Con una forma de comunicación muy directa, muy abierta y muy sencilla que aunque parezca una estupidez era muy distinta a mi esquema familiar. En mí familia era muy difícil la comunicación, más dura, más complicada a la hora de plantear conflictos. Si se planteaba el conflicto ibas al choque y ahí quedabas. Entonces el contacto con mi esposa y su familia me hace crecer, si se quiere, en la sencillez del trato cotidiano en el aula, de la comunicación. Y eso me marcó muchísimo porque vos no podés plantearte la relación con un grupo de pibes si vos tenés conflictos o durezas en la comunicación. (Fernando, 43 años, 25 de experiencia)

Diversos miembros de sus familias, colegas, amigos, viejos docentes o conocidos se constituyeron en muchos casos en un soporte proveedor de estrategias para organizar el orden del aula. Los *otros significativos* fueron un apoyo importante para una identidad profesional que se está conformando y que no cuenta con elementos previos para satisfacer un aspecto crucial del trabajo como es el control del orden.

Podemos sostener que diversos aspectos del orden en el aula y en la escuela son algunos de los saberes más importantes

que aprenden los maestros en sus primeros años de trabajo. La propia experiencia como alumnos, el aprendizaje por observación de los inicios laborales y diversos grupos de referencia hacen que los maestros noveles cuenten con creencias y saberes que les permiten, al menos, disponer y ensayar algunas estrategias para "dominar" a los niños.

A modo de conclusión

Bien vale comenzar estas conclusiones con una aclaración: los docentes entrevistados realizaron sus primeros años de trabajo hace al menos veinte años. No es menor la distancia temporal para pensar los fenómenos de socialización en la actualidad. Es probable que mucho haya cambiado. Pero, también, es factible que muchas cosas sigan igual. Estos maestros y maestras son los que los novatos observan en la actualidad día tras día. Con ellos intercambian historias, planificaciones, manuales, sueños, disputas y conviven durante muchas horas todos los días laborales de la semana.

La socialización laboral docente es un proceso intenso de aprendizaje que se extiende por un período de algunos años en el inicio de la carrera. En la inmersión en el puesto de trabajo los maestros y maestras noveles aprenden diversos tipos de saberes (esquemas, reglas, hábitos, procedimientos, normas, etcétera) y construyen, en interacción con otros, lo que son –y una base de lo que serán– como docentes. En síntesis, desarrollan una identidad laboral para sí mismos y para los *otros.* Los relatos ponen de manifiesto que los docentes noveles no son aprendices pasivos de los valores organizacionales, sino activos participantes en su proceso de socialización. Se observan en las narrativas diversos aspectos que expresan que ciertas

características, habilidades, creencias y disposiciones personales adquiridas por cada uno de los docentes entrevistados en su trayecto biográfico, son factores fundamentales que influyen en la calidad y fortaleza de sus procesos de socialización.

Hablar de socialización laboral –y de los saberes adquiridos en ella– considerada como etapa de una carrera, conlleva reconocer la temporalidad de la formación docente en un largo recorrido que se extiende desde la propia escolaridad de los maestros. La etapa de inducción es un espacio de estructuración de un saber fuertemente experiencial imbricado y yuxtapuesto en la propia experiencia laboral. Los saberes prácticos que se adquieren en este período se transforman en parte del propio *yo,* es decir que se constituyen en un elemento central de su identidad laboral como maestros. Con el paso del tiempo se consolidan en una forma de hacer las cosas que cada uno de los maestros define como un estilo propio, personal que, a lo largo del desarrollo laboral, se manifiesta en una importante seguridad en el trabajo cotidiano. Estos saberes los proveen de certezas para sentirse seguros de sí mismos y en relación con los *otros,* quienes a la vez devuelven con sus miradas y decires una aceptación que va integrando a cada maestro individual al colectivo laboral

A partir de los aprendizajes que realizan en esta etapa los maestros pueden integrar una experiencia total de la escuela que incluye al aula –o mejor "su aula"– dentro de una organización más amplia como la escuela. Como sostiene Tardiff (2004: 64) "la concienciación de los diferentes elementos que fundamentan la profesión y la integración en la situación de trabajo lleva a la construcción gradual de una identidad profesional".

Muchos de los aprendizajes que hemos analizado se construyen en procesos de observación. Los relatos muestran la enorme relevancia asignada a mirar y ser mirado por *otros.* En

ese intercambio de miradas, sustentadas en múltiples deber ser en torno al trabajo de enseñar, se consolidan saberes diversos que van conformando la propia identidad laboral. Una mirada sobre *otros* en la propia historia como alumnos que desde un observar evaluador va categorizando buenos y malos maestros y, también, maestros buenos o malos que no es lo mismo. Los relatos vinculados con el control del orden ponen de manifiesto que algunos maestros son conscientes de que las estrategias que desplegaron en los primeros años de trabajo fueron las que observaron en su paso como alumnos en los distintos niveles educativos. En tal sentido, mirar a otros es en los primeros años una herramienta de suma importancia para ir definiendo lo que cada uno es como maestro. Así, los directores y colegas se convierten en modelos positivos o negativos para ir construyendo la propia autoimagen como docentes. Esas miradas portan la historia de la profesión, sus límites y posibilidades, sus normas, sus regulaciones, jerarquías y relaciones de poder. A veces, los relatos manifiestan ayudas y enseñanzas explícitas de colegas y directivos. Estos últimos parecen intervenir con fuerza en los campos que son de su especificidad laboral como planificaciones, registros y otros aspectos no nucleares de las preocupaciones de los docentes noveles. Los niños y las familias también intervienen con sus miradas y decires aprobando y desaprobando a esos maestros noveles que son puro ensayo y error en busca de consolidar una identidad laboral positiva tanto para ellos mismos como para los otros.

Para terminar, queremos resaltar un aspecto interesante del fuerte aprendizaje por observación que se desarrolla en esta etapa. Ya Durkheim lo había descripto a principios del siglo pasado. De manera determinista sostenía que “el maestro joven se orientará por los recuerdos de su vida de instituto y de su vida de estudiante. Pero esto es decretar la perpetuidad de

la rutina porque entonces el profesor del mañana solo podrá repetir los gestos de su profesor de ayer y como este solo imitará a su propio maestro. En esta serie ininterrumpida de modelos que se repiten unos a otros no se ve cómo introducir nunca alguna novedad" (citado por Bourdieu y Passeron, 1998: 102).

De alguna manera, los maestros veteranos *legan* a través de este fenómeno la cultura escolar con sus normas, discursos dominantes, prácticas cristalizadas, contradicciones, límites y esperanzas. Y los novatos son los herederos. Pero que lo sean no quiere decir que acepten su herencia como una obligación. La socialización laboral es un espacio de disputas y, como hemos visto, las formas modélicas no significan copias exactas. De esta manera vemos un sistema que resguarda su continuidad. Pero, por supuesto, no *ad eternum*.

Bibliografía

AGULLÓ, Tomás, *Jóvenes, trabajo e identidad*. Oviedo, Universidad de Oviedo, 2000.

BOLÍVAR BOTÍA, Antonio, "¿De nobis ipsis silemus?: Epistemología de la investigación biográfico-narrativa en educación". En *Revista Electrónica de Educación*, vol. 4, Nº 1, 2002 http://redie.ens.uabc.mx/vol4no1/contenido-bolivar.html (consultado en junio de 2004)

BOLÍVAR BOTÍA, Antonio; Fernández Cruz, M. y Molina Ruiz, E., "Investigar la identidad profesional del profesorado: una triangulación secuencial". En *Forum Qualitative Social Research*, vol. 6, N° 1, 2004.

BOURDIEU, Pierre y PASSERON, Jean Claude, *La reproducción*. México, Fontamara, 1998.

BULLOUGH Jr., Robert, “First-Year Teaching: A Case Study”, *Teacher College Record*, vol. 89, Nº 2, Barcelona, Paidós, 1987.

____________, “Convertirse en profesor: la persona y la localización social de la formación del profesorado”. En Biddle, B.; Good, T. y Goodson, I., *La enseñanza y los profesores I*. Barcelona, Paidós, 2000.

CONNELLY, Michael y CLANDININ, Jean, “Relatos de experiencia e investigación narrativa”. En *Déjame que te cuente. Ensayos sobre narrativa y educación*. Barcelona, Alertes, 1995.

CROW, Nedra, “The Role of Teacher Education in Teacher Socialization: A Case Study”, ponencia presentada en “Annual Meeting of the American Research Association”, California, 1986.

DOYLE, Walter, *Classroom Knowledge as a Foundation for Teaching*. Teacher College Record, Nº 3, 1990.

GONZÁLEZ SANMAMED, Mercedes, “La formación del profesorado novel”. En Imbernón, F. y Ferreres, V. (eds.), *Formación y actualización para la función pedagógica*. Madrid, Síntesis, 1999.

HARGREAVES, Andy, “Professionals and parents: a social movement for educational change”, ponencia presentada en “Times Educational Supplement Leadership Seminar”, University of Keele, 1999.

____________, *Emotional Geographies of Teaching*. Teachers College Record, vol. 103, Nº 6, 2001.

HUBERMAN, Michael; THOMPSON, Charles y WEILAND, Steven, “Perspectivas de la carrera del profesor”. En Goodson, I.; Briddle., B. y Good, T., *La enseñanza y los profesores I*, Barcelona, Paidós, 2000.

KELCHTERMANS, Geert y KATRIJN, Ballet, *The Micropolitics of Teacher Induction. A narrative Biographical Study on Teacher Socialization*. Pergamon, Teaching and Teacher Education, 18, 2002.

KNOWLES, J. Gary, “Models for Understanding Pre-service and Beginnig Teacher´s Biographies”. En *Studying Teacher´s Lives*. Nueva York, Teacher College, Columbia University, 1992.

LACEY, Colin, *The Socialization of Teachers*. Londres, Methuen, 1977.

LITTLE, Judith, *The Persistence of Privacy: Autonomy and Iniciative in Teacher´s Professional Relations,* Teachers College Record, vol. 91, Nº 4, 1990.

LORTIE, Dan, *Schoolteacher*. Chicago y Londres, University of Chicago Press, 1975.

MARCELO GARCÍA, Carlos, *Aprender a enseñar para la sociedad del conocimiento*. EPAA, vol. 10, Nº 35, 2002.

MÓRTOLA, Gustavo, *Enseñar es un trabajo. La construcción y el cambio de la identidad laboral docente*. Buenos Aires, Novedades Educativas, 2009.

NIAS, Jennifer, *Primary Teachers Talking. A study of Teaching as Work*. Londres y Nueva York, Routledge, 1989.

PEIRÓ, José María *et al*., *Los jóvenes ante el primer empleo: el significado del trabajo y su medida*. Valencia, Nau Llibres, 1993.

REDONDO, Patricia, *Escuela y pobreza. Entre el desasosiego y la obstinación*. Buenos Aires, Paidós, 2004.

SAUTU, Ruth, “Estilos y prácticas de la investigación biográfica”. En Sautu, R. (comp.), *El método biográfico. La reconstrucción de la sociedad a partir de los testimonios de los actores*. Buenos Aires, Editorial de Belgrano, 1999.

TENTI FANFANI, Emilio, “Socialización”. En Altamirano, C. (comp.), *Términos críticos de sociología de la cultura*. Buenos Aires, Paidós, 2002.

SIKES, Patricia, “The life cycle of the teachers”. En Ball, S. y Goodson, I. (comps.), *Teachers, lives and careers*. Lewes, Reino Unido, Falmer Press, 1985.

TARDIFF, Maurice, *Los saberes de los docentes y su desarrollo profesional*. Madrid, Narcea, 2004.

ZEICHNER, Kenneth y GORE, Jennifer, “Teacher Socialization”. En J. Houston, W., *Handbook of Research on Teacher Education*. Nueva York, Macmillan, 1990.

Epílogo

Preguntas acerca del saber, la experiencia y la narrativa en el campo pedagógico

Adriana Fontana
Universidad de Buenos Aires

Dios creó al hombre porque le gustan las historias.
Roberto Juarroz, 1992

Este capítulo se desarrolla en torno a un conjunto de preguntas que han surgido de la lectura de los textos que reúne este libro y del intercambio producido en el marco de un Simposio[1] en el que participaron, entre otros, sus autores. Los interrogantes formulados, no obstante, se independizan y reorganizan alrededor de una cuestión particularmente relevante que vincula la producción del saber pedagógico con la experiencia y la narrativa. Podría plantearse del siguiente modo: ¿la producción del saber pedagógico exige la "experiencia" de enseñar? ¿La transmisión de ese saber está relacionada con la narrativa, con la posibilidad de hacer de esa experiencia un relato?, ¿o es posible elaborar un relato sin experiencia?

La producción y la transmisión del saber acerca de la enseñanza constituyen una discusión medular de la pedagogía que, con distintas aproximaciones, fue abordada en los diferentes

[1] Tal como se mencionó en la Introducción, se trata del Simposio "Narrativas, experiencias pedagógicas y formación docente", que tuvo lugar en el I Congreso Metropolitano de Formación Docente desarrollado en la Facultad de Filosofía y Letras, en noviembre de 2008.

capítulos que integran este libro. La recurrencia a ellos será entonces la manera de avanzar hacia la cuestión que interesa.

Para comenzar, pueden considerarse las siguientes preguntas: ¿de qué *saber* hablamos cuando hablamos de saber pedagógico? ¿Saber enseñar implica saber hacer, saber la disciplina, saber sobre aspectos técnicos y didácticos? ¿Quiénes producen el saber pedagógico? ¿Qué lugar tienen los docentes en ese proceso de producción?

Ya ha sido explorada la idea acerca de que los docentes cuando enseñan transmiten un saber que no producen, y que para transmitirlo producen un saber que no les es reconocido (Terigi, 2007). Entonces, cuando los docentes enseñan producen un saber; pero, ¿de qué saber se trata?, ¿cómo se produce?, ¿cómo circula?, ¿lo contempla la formación inicial?, ¿se adquiere a lo largo de la trayectoria profesional? ¿Dónde está ese saber?: ¿en la experiencia?, ¿en la narración?, ¿en la narración de la experiencia? ¿Qué lugar tiene la experiencia en estos procesos de producción y transmisión del saber? ¿Qué relación se plantea entre la experiencia y la narrativa?

"El saber es experiencia ancestral o experiencia sedimentada en el curso de una vida", dice María Zambrano, y Contreras Domingo lo toma en su capítulo para diferenciar el saber del conocimiento. Lo que sigue son ideas de ese artículo que en esta oportunidad se retoman y reescriben para subrayar que el saber es experiencia o, puesto de otro modo, que la experiencia es el lugar del saber. Ya que el saber está apegado al vivir, el saber tiene que conectar con la vivencia propia de quien lo comunica. El saber no puede desligarse de la experiencia, porque es ahí de donde nace la inquietud pedagógica, la pregunta por el sentido y por lo adecuado. El saber que sostiene el hacer educativo nace de lo vivido y de lo pensado. O del pensar sobre lo vivido, de la reflexión profunda sobre lo que se ha vivido.

Hay un tipo de saber que no quiere ascender a ciencia, que se resiste a ascender al "cielo de la objetividad". En este sentido, el saber se distingue del conocimiento producido en un laboratorio que prueba hipótesis y produce teorías.

El relato de la propia experiencia, hablar de ella siendo parte, permite explorar la relación entre lo que se cuenta y el significado que se le atribuye. De esta manera la narración permite expresar la experiencia del saber. Por eso, en su capítulo Alliaud considera las narraciones de los pedagogos consagrados en los que la teoría pedagógica no aparece como un ensayo o una reflexión filosófica sino que se desprende de cuestiones prácticas. Y señala, apoyada en Agamben, que es allí, en ese relato de acontecimientos mínimos, comunes, insignificantes, donde descansa la autoridad de los relatores: "la experiencia, antes que el conocimiento, autorizaba".

Alliaud apela a los relatos, a las narraciones y propone generar espacios en los que sea posible compartir experiencias pedagógicas entre docentes. Percibe que en ese encuentro, en ese diálogo, hay algo que puede fortalecer, inspirar a quienes se sienten decepcionados, a quienes sienten que no pueden enseñar. Como Vezub y Mórtola, ¿reivindica lo que puede "la voz propia de los docentes"? Como Feldman, ¿apuesta a la fuerza emotiva que tienen los relatos? ¿El saber se construye sobre la experiencia? ¿Cómo se concibe la transmisión de la experiencia? ¿Y la transmisión del saber?

El enfoque que se presenta en el texto se aleja de las posturas que reducen la transmisión a un pasaje de información y reivindica otra posibilidad, la de producir lazos: docentes encontrados entre ideas, consejos y reflexiones. Desestima las reproducciones. Alienta las inspiraciones. ¿Pero cualquier relato es válido? ¿Cómo se valida el saber de la experiencia que se narra? Alliaud marca límites, sobre todo cuando refiere a los

procesos de selección y producción de los relatos de experiencias pedagógicas.

Daniel Suárez, de otro modo pero al igual que Alliaud, apuesta a la fuerza de los relatos y tampoco lo convence cualquier relato. Propone entonces un dispositivo para la producción de procesos de documentación narrativa de experiencias pedagógicas. El dispositivo propuesto implica también espacios de encuentro y momentos de colaboración entre investigadores académicos y docentes narradores que, siguiendo a Connelly y Clandinin, Suárez define como "comunidades de atención mutua". Es en el marco de estas comunidades donde se orienta la producción individual y colectiva de relatos de experiencias pedagógicas y la disposición pública de nuevos discursos educativos, de nuevas palabras para nombrar al mundo escolar.

La documentación narrativa tiene mucho para aportar al campo educativo. Por un lado, constituye una forma renovada de interpelar y convocar a los docentes para la reconstrucción de la memoria pedagógica. Se presenta como un modo alternativo a los existentes de objetivarla, legitimarla y difundirla, ponerla en circulación y someterla a deliberación pública. Por otro lado, esos relatos permiten también incursionar en lo no dicho, en lo silenciado, en lo "no documentado", en tanto que ofrecen la voz de docentes que indagan y narran sus propias experiencias pedagógicas.

Inmediatamente surgen nuevos interrogantes que nos interpelan, haciéndonos avanzar algo más: ¿es posible narrar la propia experiencia a partir y a través de un dispositivo?, ¿regula el dispositivo metodológico el relato de la experiencia y en ese mismo acto lo congelamos, lo cristalizamos?, ¿es posible narrar sin cierta regulación de nuestras prácticas discursivas?, ¿se puede hacer de la experiencia pedagógica un objeto de investigación y la intriga de un relato?

La investigación narrativa tiene una larga historia intelectual tanto dentro como fuera del campo pedagógico. La razón principal de su uso (cada vez más acentuado) en la investigación educativa es que los seres humanos somos organismos contadores de historias, organismos que individual y socialmente vivimos vidas relatadas. El estudio de la narrativa, por lo tanto, es el estudio de la forma en que los seres humanos experimentamos el mundo. Así lo plantean Connelly y Clandinin (1995), quienes además consideran que la narrativa es tanto el fenómeno que se investiga como el método de la investigación: "es el nombre de esa cualidad que estructura la experiencia que va a ser estudiada, y es también el nombre de los patrones de investigación que van a ser utilizados para su estudio" (*ibíd.*: 12).

Vezub y Mórtola presentan en sus respectivos capítulos el resultado de investigaciones que hicieron recientemente y en las que recurren a la narrativa para producir conocimiento. Precisamente estos dos trabajos dan cuenta de los aportes que estas metodologías pueden hacer al campo de la investigación en educación. Vezub subraya las posibilidades que ofrecen, tanto en términos epistemológicos como teóricos e instrumentales, para el estudio de las trayectorias de formación. Y efectivamente en el texto que nos presenta accedemos a relatos de vida para escuchar, cerca de los resultados de su investigación, la voz de los docentes que están involucrados en el estudio. En ello también repara Mórtola y destaca la posibilidad que ofrecen los relatos al traer "la voz propia de los maestros en la reconstrucción de su sí mismo laboral".

"Cualquiera que haya estado en la sala de profesores de un colegio, o que haya asistido a la conferencia de un maestro, sabe muy bien que todos los maestros son inveterados contadores de historias (…) Una justificación muy difundida para

esta avalancha de narrativa es que los maestros como se ocupan de desarrollar y nutrir mentes jóvenes, deben tener por lo menos una comprensión rudimentaria de quienes son y cómo han llegado a serlo. Estas preocupaciones básicas por el ser y el devenir, el crecimiento y el cambio, se vinculan inevitablemente con cuestiones de identidad personal y profesional; y para muchas maestras eso viene sobre todo, con la recuperación o el descubrimiento de su voz personal y profesional" (Graham, 1998: 274) Pero cuándo los docentes cuentan sus historias, ¿cuentan historias verdaderas?, ¿son historias propias, o son prestadas, del colectivo, del grupo al que pertenecen?, ¿cómo se produce ese proceso de representar la experiencia en un relato, en una escena, en una imagen? ¿La investigación "investiga" también ese proceso de producción de la representación? Cuando estos relatos se dirigen a un investigador, ¿dicen lo mismo que cuando se dirigen a un compañero en la sala de profesores? ¿Los relatos sufren "arreglos" para la ocasión? ¿Cuentan todo? ¿Omiten lo que nos les gusta?

Hace unos años ya Jorge Larrosa estudia y escribe acerca del lenguaje y la experiencia. En uno de sus artículos plantea que el sentido de lo que somos o de quiénes somos depende de las historias que contamos, sobre todo de aquellas construcciones narrativas en las que a la vez somos autores-narradores y protagonistas. Hace dos señalamientos relevantes: esas historias que contamos están construidas en relación con otras historias que escuchamos y/o leemos que en cierta forma nos conciernen. Y esas historias que contamos están producidas y mediadas en el interior de determinadas prácticas sociales más o menos institucionalizadas. El autor marca, así, rasgos sustantivos que remiten a la construcción de los relatos que hacemos de nosotros mismos, a la intertextualidad y a su funcionamiento pragmático en un contexto determinado (Larrosa, 1996).

Como Suárez y Alliaud, Feldman repara en esa posibilidad que ofrecen las narrativas ligadas a la producción de sentido. Pero su análisis penetra en las representaciones y en los diferentes niveles de representación, lo que nos enfrenta a algunas cuestiones que parecerían dar cuenta, al mismo tiempo, de las posibilidades y las limitaciones con que nos encontramos cuando recurrimos a ciertas "construcciones icónicas" para indagar en el discurso de los docentes. Una vez planteada la relación entre relatos, imágenes y significados, Feldman, apoyado en Bruner y en Jackson, distingue estas formas de representación icónicas, para amarrarlas a la "manera afectiva y no intelectual" de construcción y de transmisión de las experiencias. Feldman se interroga sobre la función de las imágenes y los relatos: ¿convocan, permiten explorar, son una vía de acceso al conocimiento, o dan cuenta de la forma en que el conocimiento está organizado y sostenido?

¿Vías de acceso al conocimiento o producción? ¿Conocimiento o saber? ¿Relato o experiencia? Reviven las preguntas planteadas al inicio. ¿Dónde se produce el saber pedagógico? ¿La experiencia de enseñar? ¿El relato de la experiencia? ¿Camino principal o atajo? Como cierre de este texto, aunque no de los interrogantes que se plantearon, puede ayudar una reflexión de Chartier a propósito de *escribir las prácticas:*

> Ese es también el sentido del atajo (*traverse*): ruta particular más corta que el camino principal o que lleva a un lugar al que este no conduce, pero sin duda con un efecto de sorpresa o de asombro: he aquí que el atajo que tomo singularmente me lleva a otra parte, allí donde el camino principal no conduce, otro fin que yo no sospechaba: descubrimiento. (Chartier, 1996: 99)

Atajos, como los senderos de Borges, que siempre se bifurcan para seguir bifurcándose, así diría que los relatos (¿de la experiencia?) ofrecen algo que inmediatamente, cuando se da, cuando se transmite, será otra cosa, una posibilidad; en su devenir y en la historia. ¿Y si no, por qué Dios creó al hombre?

Bibliografía

ALLIAUD, Andrea y ANTELO, Estanislao, *Los gajes del oficio. Enseñanza, pedagogía y formación*. Buenos Aires, Aique, 2009.

BRUNER, Jerome, *Realidad mental y mundos posibles*. Barcelona, Fondo de Cultura Econômica, 1986.

_____________, *La fábrica de historias. Derecho, literatura, vida*. Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica, 2003.

CHARTIER, Roger, *Escribir las prácticas*. Buenos Aires, Manatial, 1996.

CONNELLY, Michael y CLANDININ, Jean, "Relatos de experiencia e investigación narrativa". En Larrosa, J., *Déjame que te cuente. Ensayos sobre narrativas y educación*. Barcelona, Laertes, 1995.

GRAHAM, Robert, "Historia de la enseñanza como tragedia y novela: cuando la experiencia se convierte en texto", en McEwan, H. y Egan, K. (comps.), *La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación*. Buenos Aires, Amorrortu editores, 1998.

JACKSON, Philip, *Práctica de la enseñanza*. Buenos Aires, Amorrortu, 2002.

JUARROZ, Roberto, *Poesía y realidad*. Valencia, Pre-textos, 1992.

LARROSA Jorge, "Narrativa, identidad y desidentificación". En *La experiencia de la lectura. Estudios sobre literatura y formación*. Barcelona, Fondo de Cultura Económica, 1996.

_____________, *Déjame que te cuente Ensayos sobre narrativas y educación*. Barcelona, Laertes, 1995.

MCEWAN, Hunter y EGAN, Kiera, *La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación*. Buenos Aires, Amorrortu, 1998.

MONTES, Graciela, *La frontera indómita*. México, Fondo de Cultura Econômica, 1999.

PETIT, Michèle, *Lecturas, del espacio íntimo al espacio público*. Barcelona, Fondo de Cultura Económica, 2001.

RICOUER, Paul, *Hermenéutica y acción. De la hermenéutica del texto a la hermenéutica de la acción*. Buenos Aires, Prometeo, 2008.

TERIGI, Flavia, "Exploración de una idea. En torno a los saberes de lo escolar en la forma de lo escolar". En Baquero, R.; Diker, G. y Frigerio, G., *Las formas de lo escolar*. Buenos Aires, Del estante, 2007.

Compiladores y autores

Daniel H. Suárez es Doctor en Educación por la Universidad de Buenos Aires. Actualmente se desempeña como Director y Profesor Regular del Departamento de Ciencias de la Educación de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires. También reviste como Investigador del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación de la misma Facultad, en donde codirige el proyecto de investigación "Pedagogos, docentes y relatos de experiencia. Saberes pedagógicos y experiencias formativas durante la trayectoria profesional". Asimismo es profesor de la Maestría en Educación "Pedagogías Críticas y Problemáticas Socioeducativas" de esa Facultad. También es Director del Programa de Extensión Universitaria "Red de formación docente y narrativas pedagógicas" del CIDAC-FFyL-UBA. Es autor de libros y artículos vinculados a las narrativas docentes, la investigación educativa y pedagógica, la formación docente y el currículum escolar.
dhsuarez@filo.uba.ar

Andrea Alliaud es Doctora en Educación por la Universidad de Buenos Aires. Actualmente se desempeña como Profesora Adjunta, a cargo de la Cátedra Formación y Reciclaje Docente del Departamento de Ciencias de la Educación, y es Directora del proyecto de investigación "Pedagogos, docentes y relatos de experiencia. Saberes pedagógicos y experiencias

formativas durante la trayectoria profesional" del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación en la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires. Además es docente de Posgrado en la Universidad Torcuato Di Tella y Coordinadora del Área de Formación Docente en el Instituto para el Desarrollo y la Innovación Educativa (IDIE) de la OEI Argentina. Su especialización es la formación docente, temática sobre la que ha escrito libros, artículos y ha disertado tanto en el país como en el exterior. *andreaalliaud@ciudad.com.ar*

José Contreras Domingo es Licenciado en Pedagogía y Diplomado en Magisterio por la Universidad Complutense de Madrid. Es Doctor en Ciencias de la Educación por la Universidad de Málaga y Profesor de Didáctica en Formación de Profesorado, desde 1983 hasta 1992 en la Universidad de Málaga, y desde 1992 hasta la actualidad en la Universidad de Barcelona. Sus intereses de docencia y de investigación están orientados en la actualidad por la vinculación entre experiencia práctica y saberes pedagógicos. Ha publicado los libros *Enseñanza, Curriculum y Profesorado*, *Introducción crítica a la Didáctica* y *La autonomía del Profesorado*, y coordinado (junto con Nuria Pérez de Lara) el libro colectivo *Investigar la experiencia educativa*.

Daniel Feldman es Licenciado en Ciencias de la Educación y Maestro Normal. Actualmente se desempeña como docente e investigador en la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires, con sede en el Departamento de Ciencias de la Educación y en el Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación. Se especializa en didáctica y currículum y ha desarrollado una línea de estudio sobre las distintas formas de conocimiento pedagógico incluyendo el conocimiento propio de los docentes. Publicó artículos y libros en los temas de su

especialidad y realizó tareas de diseño y planificación curricular en organismos de gobierno educativo y en universidades nacionales. *dfeldman@filo.uba.ar*

Lea Vezub es Profesora de Enseñanza primaria, Licenciada y Doctora en Educación por la Universidad de Buenos Aires. Actualmente se desempeña como Jefe de Trabajos Prácticos de la Cátedra Formación y Reciclaje Docente de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires y es Consultora del IIPE-Unesco, sede regional Buenos Aires, desde 2003. Participa como investigadora formada del Proyecto UBACyT "Pedagogos, docentes y relatos de experiencia. Saberes pedagógicos y experiencias formativas durante la trayectoria profesional" y codirige un proyecto de investigación UBACyT sobre la formación de profesionales en el ámbito del diseño. Ha sido Becaria de Posgrado del CONICET y realizado diversas publicaciones en el campo de la formación docente. También ha coordinado documentos e informes técnicos para el Instituto Nacional de Formación Docente del Ministerio de Educación de la Argentina. l*eitiv@gmail.com*

Gustavo Mórtola es Profesor de Enseñanza primaria, Licenciado en Ciencias de la Educación por la Universidad de Buenos Aires y Magíster en Política y Administración de la Educación por la Universidad de Tres de Febrero (UNTREF). Actualmente se desempeña en el Área de Desarrollo Curricular del Instituto Nacional de Formación Docente y es formador de formadores en la Escuela Normal Nº 3 de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. También es adscripto en la cátedra Formación y reciclaje docente de la carrera de Ciencias de la Educación de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires. *gmortola@me.gov.ar*

Adriana Fontana es Licenciada en Ciencias de la Educación por la Universidad de Buenos Aires. Actualmente trabaja en su tesis de maestría "Políticas para la igualdad educativa en la experiencia escolar" para la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO). Es docente en la Cátedra Formación y Reciclaje Docente del Departamento de Ciencias de la Educación de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires y participa en el proyecto de investigación "Pedagogos, docentes y relatos de experiencia. Saberes pedagógicos y experiencias formativas durante la trayectoria profesional", que codirigen Andrea Alliaud y Daniel H. Suárez. Se desempeñó como maestra y bibliotecaria en escuelas públicas primarias de la Ciudad de Buenos Aires y dictó y coordinó cursos en la Escuela de capacitación docente CEPA. Desde 2003 trabaja en el Ministerio de Educación de la Nación. *abfontana@me.gov.ar*

Índice

Breve presentación de la colección
Daniel H. Suárez 7

Presentación
Andrea Alliaud y Daniel H. Suárez 11

1. Experiencia, escritura y deliberación: explorando caminos de libertad en la formación didáctica del profesorado
   José Contreras Domingo 21

2. Narraciones, experiencia y formación
   Andrea Alliaud 61

3. Relatos de experiencia, saber pedagógico y reconstrucción de la memoria escolar
   Daniel H. Suárez 93

4. Imágenes en los relatos sobre la experiencia docente
   Daniel Feldman 139

5. ¿Qué cuentan las trayectorias de desarrollo profesional de los docentes sobre su oficio?
   Lea F. Vezub 159

6. La socialización laboral de los maestros como espacio formativo
Gustavo Mórtola 201

Epílogo
Preguntas acerca del saber, la experiencia y la narrativa en el campo pedagógico
Adriana Fontana 235

Compiladores y autores 245